

اتحاد الجامعات العربية



جمعية كليات الآداب

مجلة اتحاد الجامعات العربية

للآداب

مجلة علمية نصف سنوية محكّمة

تصدر عن جمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية

المجلد السابع العدد الأول 1431هـ/2010م

تنضيد واخراج: مجدي الشناق

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب
مجلة علمية نصف سنوية محكّمة

القواعد الناظمة للمجلة

- **مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب** مجلة علمية نصف سنوية محكّمة معتمدة تصدر عن جمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية.
- يقدم البحث للنشر باللغة العربية مع ملخص له باللغة الانجليزية، ويجوز أن يقدم بإحدى اللغتين الإنجليزية أو الفرنسية أو أية لغة أجنبية أخرى تتيسر طباعتها بموافقة هيئة التحرير مع تقديم ملخص له باللغة العربية.
- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية والإحاطة والاستقصاء، والتي تراعى فيها الإشارات الدقيقة إلى المصادر والمراجع، ولم تقدم للنشر في أي مكان آخر، ويجوز نشر نقد متخصص أو مراجعة لأحد المؤلفات العلمية الصادرة في الوطن العربي أو خارجه بالإضافة لنشر تقارير عن الندوات والمؤتمرات التخصصية العربية والعالمية، وتعد البحوث التي تقبل للنشر بحوثاً معتمدة لأغراض الترقية.
- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية والخدمة الاجتماعية والصحافة والإعلام.
- أن يكون البحث مرقوناً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم أربع نسخ منه مع قرص مرن قياس 3.5 انش، متوافق مع أنظمة IBM (Ms Word).
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على ثلاثين صفحة.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة حال قبولها مبدئيا على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص، يتم اختيارهما بسرية مطلقة من رئيس التحرير.
- تحتفظ المجلة بحقها في الطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر.
- تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر .
- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة العدد الذي نشر فيه.

- ترسل البحوث على العنوان التالي: -

الأستاذ الدكتور أمين عام جمعية كليات الآداب،

رئيس تحرير مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب والعلوم الإنسانية

كلية الآداب – جامعة اليرموك، اربد، الأردن

هاتف :00962 2 7211111

فاكس :00962 2 7211137

البريد الإلكتروني: e-mail: saufa@yu.edu.jo

الموقع الإلكتروني:website: http://saufa.yu.edu.jo

التوثيق

ترقم الإحالات في متن البحث بطريقة متسلسلة، بين قوسين صغيرين()

وتكون هوامش الإحالة إلى المصادر والمراجع في نهاية البحث على النحو التالي، في حالة أن يكون المصدر أو المرجع كتاباً:

إسم المؤلف كاملاً: **المصدر أو المرجع**، عدد الأجزاء، مكان النشر،الناشر، السنة، الصفحة.

ضيف، شوقي: **العصر العباسي الأول**، مصر، دار المعارف، 1966، ص 24.

وفي حال الرجوع إلى الدوريات أو المجلات تكون الإحالة إليها على النحو التالي:

إسم المؤلف كاملاً: عنوان البحث، **إسم الدورية أو المجلة**، المجلد، العدد، السنة، الصفحة.

مثال:

سعيدان، أحمد سليم: "حول تعريب العلوم"، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، المجلد الأول، العدد الثاني، تموز 1978، ص101.

وتثبت في آخر البحث قائمة بالمصادر والمراجع التي اعتمدها الباحث في بحثه حسب التسلسل الألف بائي لاسم المؤلف العائلي، بحيث تذكر المراجع العربية أولاً ثم تليها المراجع الأجنبية.

الاشتراك في المجلة

الاشتراك السنوي للأفراد: ثلاثة دنانير داخل الأردن وسبعة دولارات أمريكية أو ما يعادلها خارج الأردن وللمؤسسات خمسة دنانير داخل الأردن وعشرة دولارات أمريكية أو ما يعادلها خارج الأردن.

محتويات العدد



بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة العدد:

تحرص مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب منذ إنشائها عام 2001 على تشجيع البحوث العلمية وتلقِّي البحوث النوعية والدراسات المتفردة في مجالات تتلاحم فيها العلوم والمعارف والتخصصات الاجتماعية والإنسانية والخدمة الاجتماعية والصحافة والإعلام والسياحة والآثار.

وإنني احيي أسرة هيئة تحرير المجلة الذين يتداولون دائماً في تطوير المجلة من خلال الاهتمام بالبحوث المتفردة والباحثين المتميزين الذين تنشر لهم المجلة أبحاثا علمياُ رائدة موضوعاً ومنهجاُ، هذا بالإضافة إلى حرصهم الكبير على السمعة العلمية للمجلة لتكون دائماً نموذجاً ورائداً بين المجلات العلمية الأخرى محلياُ وقطرياُ ودولياُ.

فلجميع الباحثين الذين اثروا هذه المجلة بآرائهم وفكرهم الثاقب كل الشكر والتقدير. وإننا دائماُ نتطلع إلى تلقي المزيد من البحوث والدراسات التي تتصف بالمكانة العلمية العالية.

وأود أن أضيف شكري وتقديري إلى جميع المشرفين على هذه المجلة على جهودهم التي بذلت من اجل أن تظهر بهذه الصورة التي نراها متميزه شكلاً وموضوعاً.

والله ولي التوفيق

أ.د. فهمي الغزوي
رئيس التحرير
أمين عام جمعية كليات الآداب للجامعات
في اتحاد الجامعات العربية
جامعة اليرموك - الأردن



Subscription Form

Association of Arab Universities Journal for Arts

A Biannual Refereed Academic Journal

Published at Yarmouk University, Irbid, Jordan by the Society of Arab Universities Faculties of Arts, Members of AARU.

قسيمة اشتراك

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب

مجلة علمية نصف سنوية محكّمة

تصدر في جامعة اليرموك، اربد، الأردن، عن جمعية كليات الآداب في الجامعات أعضاء اتحاد الجامعات العربية.

Name: .... :الاسم

Address: .... :العنوان

P.O. Box: .... :ص.ب.

City & Postal Code: .... :المدينة والرمز البريدي

Country: .... :الدولة

Phone: .... :هاتف

Fax: .... :فاكس

E-mail: .... :البريد الإلكتروني

No. of Copies: .... :عدد النسخ

Payment: .... :طريقة الدفع

Signature: .... :التوقيع

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "جمعية كليات الآداب، كلية الآداب، جامعة اليرموك، اربد، الأردن."

Cheques should be paid to The Society of Arab Universities Faculties of Arts, Faculty of Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

I would like to subscribe to the Journal — أرغب الاشتراك بالمجلة

For — **لمدة**

- ▢ One Year — سنة واحدة
- ▢ Two Years — سنتان
- ▢ Three Years — ثلاث سنوات

أسعار الاشتراك السنوي
One Year Subscription Rates

خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan	
7 دولار أمريكي US $ 7	3 دنانير JD 3.00	الأفراد Individuals
10 دولار أمريكي US $ 10	5 دنانير JD 5	المؤسسات Institutions

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني)
One Issue Price

Standard Price JD 2.000 — سعر البيع العادي 2.000 ديناران

Students JD 1.300 — سعر البيع للطلبة 1.300 دينار

40% Discount for Bookshops — خصم 40% للمكتبات ومراكز البيع

Correspondence — **المراسلات**

Subscriptions and Sales:

Secretary General
The Society of Arab Universities Faculties of Arts
Editor – in -Chief
Association of Arab Universities Journal for Arts
Yarmouk University , Irbid , Jordan.
Tel . 00962 2 7211111 Ext. 3555
Fax. 00962 2 7211137

مراسلات البيع والاشتراكات:

الأستاذ الدكتور أمين عام جمعية كليات الآداب.
رئيس تحرير "مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب"
كلية الآداب – جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
هاتف: 00962 2 7211111 فرعي 3555
فاكس : 00962 2 7211137



مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب المجلد 7 العدد 1، 2010، ص ص 1- 30

قـراءةٌ في رواية "شُـرْفة الهـذَيان" لإبراهيم نصرالله

زهيـر محمود عبيـدات * وعدنـان محمود عبيـدات**

ملخص

تُعنى هذه الدراسةُ بالفضاء الروائيّ الذي شادَته رواية "شُرْفَة الهذَيـان"، وهي اللحظة التاريخيّة التي بدأ يتشكّل فيها النظامُ العالميّ الجديد، أي الفترة نفسها التي كان الواقع العربيّ يبحث فيها عن حلٍ ومنقذ، منذ احتلال الكويت، مروراً بأحداث 11 سبتمبر، إلى ما بعد سقوط العراق. ومن هنا تبدو أهميّة الرواية في أنها وقفتْ عند الصراع الحضاريّ العربيّ المعاصر مع الآخر، وما أفرزته هذه المرحلة من آثار ثقافيّة تسلّلت إلى أعماق الفرد والمجتمع والمرحلة، مشكّلةً أنساقاً من الثقافات:كثقافة الخوف وثقافة السجن وثقافة الخضوع، إلى حدّ صار يتصوّر فيه الإنسان العربيّ أنه يعيش في قفص وأنّ الوطن الكبير استحال إلى سجن. وبيّنت الدراسةُ أنّ النظام العالميّ الجديد اتكأ على"نظرية الأمن" قَمَعَ الحريّةَ من خلالها، ونبّهت على أهميّة القراءة الواعية التي لا تنبهر بالشكل والخارج بل تلتفت إلى الأعماق. ووقفتْ عند العنوان والغلاف والاستهلال والخاتمة، وعند عقل هذا النظام ورؤاه الفكرية التي تنهض على الهيمنة والاستحواذ وإلغاء الآخر، وكشفت عن صورة النظام العربيّ من خلال صورة "الشرطيّ"، وعن صورة المواطن العربيّ من خلال شخصية "العصفور"، وعن صورة النظام العالميّ الجديد من خلال شخصية "الصقر". وبيّنت زَيفَ ما بشّر به هذا النظام، وأنّه صار كابوساً مرعباً لجنونه وقتله الروح الإنسانيّة وخوائه من القيم.

مقدّمـــة:

بَدَأ إبراهيم نصرالله بروايته "شرفة الهذيان" كتابةَ "الملهاة العربية" الموسومة بِـ "الشرُفات"، بعد أنْ فَرَغَ من مشروعه الروائيّ "الملهاة الفلسطينية"، وقفَ فيها عند مرحلة حضاريّة حيّة يختلط فيها "نصّ الحياة" الجاري مع "نصّ الرواية" المكتوب.

شخّصت "شرُفةُ الهذَيـان" الواقعَ العربيّ في ظلّ "العصر الجديد". وتوقّفت الدراسةُ عند "اللحظة التاريخية"، منذ حرب الخليج بعد احتلال الكويت، إلى أحداث 11سبتمبر واحتلال العراق، ودارَ فيها حديثٌ عن: "العصر الجديد" و" النظام العربيّ" و"المجتمع العربيّ".

* قسم اللغة العربيّة وآدابها، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

** قسم العلوم الإنسانيّة، كليّة العلوم، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنيّة، إربد، الأردن.

اقتربت الدراسةُ من "العصر الجديد" الذي حوّل العالمَ إلى قَفَصٍ، وحوّل العربيَ إلى عصفورٍ سجين، وركّزت على جُنون هذا "الجديد"، وعلى خوائه من القيم، وامتهانه الإنسان، وعلى ما خلّفَه من آثار ثقافيّة تسلّلت إلى أعماق الشخصيات والمجتمع والمرحلة. ووقفت عند خطابه الفكريّ وما يحدث في الواقع، والعوامل التي أدّت إلى شيوع مفردات الهيمنة في النصّ.

كشفتْ الدراسة عن عالَم العصفور/ الضحيّة، وبيّنتْ صورةَ "النظام العربي" من خلال شخصيّة الشرطيّ. ووقفت عند الشخصيات وهي تعيش حالات "الانتظار" عند "وصول" العصر الجديد، وأشارت إلى النزوع الإنسانيّ إلى التحرّر من خلال جدليّة العصفور والقفص، وإلى أهميّة قراءة الظواهر الجديدة قراءةً واعية، وإلى عدم الانبهار بكلّ جديد وبما يزهو ويلمع.

قامت الدراسةُ على الحوار الداخليّ مع النصّ، وانطلقت من عملٍ إبداعيّ امتلكَ صاحبُه لعبةَ السرد والرؤيةَ الواضحة، واستثمرَ غيرَ لونٍ فنيّ في النصّ، وأضاف من مخيّلته ما مكّنه من التحديق في الواقع ونقده وإدانته. وكشفت الدراسة عن المتواري، ووقفت عند ظواهر فنيّة في النص.

وأخيراً، نهضت الدراسةُ على ستة محاور:العَتَبَات النصّيّة، وظواهر فنيّة وأدوات شاعت في النصّ،كاللون والصوت والجسد، وصورة الشخصيّة العربيّة وهي تعيش مرحلة "الانتظار"،عندما وصلَ العصر الجديد، والآثار الثقافيّة التي أفرزها العصر الجديد؛والآثار الثقافيّة التي تمخّضت عن علاقة النظام العربي بالشخصيّات والمجتمع، وأخيراً صورة العربيّ /الضحيّة من خلال شخصيّة العصفور.

-1-

تبدأ أحداثُ الرواية بتوجّه رشيد النمر/ والد العائلة، إلى مركز عمله الجديد في المركز الإعلامي، لاستلام عمله من الموظف القديم /العجوز. وفي طريقه إلى المركز سمعَ فجأةً صوتَ "فرقعة" مكتومة في السماء، متزامناً مع سقوطِ قطرات دم على ملابسه، تبيّن له،أخيراً، أنّ الصوت هو صوت انفجار جسدِ عصفور تعرّضَ للصيد، فتناثر دمُه. وتسير الأحداثُ ويستلم رشيد عملَه ويستمع إلى تحذيرات الموظف القديم، من السماح لأيّ صحفيّ بالصعود إلى سطح المبنى والتقاط الصور، ومن توجيه كاميرات التصوير إلى جهة الغرب لالتقاط الصور.كما تتطور الأحداثُ ويقرّر والدُ العائلة رشيد النمر شراءَ عصفورٍ مع قفص ليستمع إلى غنائه، غير أنّ الأمَ وأبناءها طلبوا منه أن يشتري لهم كلباً، لكنه أصرّ على رأيه. وقد فوجئ أنه في كلّ مرة كان يشتري فيها عصفوراً، كان يأكله صقرٌ. ولاحظَ في إحدى المرّات أنّ العصفور كان يكبر مع إشراق الشمس، إلى درجةٍ خرجَ فيها من القفص بعد أن حطّمه، على الرغم من التدابير التي اتخذها كي لا يصل إليه نورُ الشمس، وأخيراً لاحظَ أنّ الطيور تكاثرت، على الرغم من حملات الشرطة لقتلها. أشارت الرواية

إلى أحداث معاصرة، كأحداث 11 سبتمبر، والعصر الجديد "النظام العالمي الجديد"، وانهيار برجَيّ التجارة العالمي، وسقوط العراق. في الرواية صورُ لافتةٌ، مثل صورة بوش بالزيّ العسكريّ، وصورة سجناء غوانتنامو، وصورة سجناء أبو غريب. في الرواية خوفُ ورعبُ حتى بين أفراد الأسرة الواحدة، إذ اشتكى أحدُ أبناء رشيد النمر على والدهم إلى حاملة الطائرات.

تكشفُ الدراسةُ عن عالَم النصّ الذي شادَه الكاتب، من خلال أسرةٍ عربيةٍ نعرف من أسمائها رشيد النمر/ السجين والسجّان في آن معاً، ونلتقي بالابن الكبير المُتهَم حُكْماً بالإرهاب، والابن الصغير المُستلَب، والابنة الصغيرة صاحبة الرؤية البصيرة، بالإضافة إلى شخصيّة "العصفور"الذي يمثّل العربيّ/ الضحيّة الذي يسعى لنيل حريته بتحطيم قفصه.

اعتمد الكاتبُ في روايته هذه على عَتَباتٍ نصيّة، تؤدّي، عادةً، أدواراً في توجيه القراءة، فتكون بذلك مداخلَ لتلقّي النصوص والولوج إليها،بأن تمنح القارئَ تصوّراتٍ مسبقة تؤثّر في قراءتها. وهكذا، فالعتبات هي نصوصُ موازية للنصوص الفعليّة.[1]

نتوقّف، الآن، عند العَتبة الأولى، وهي عَتَبة العنوان، وهي علامة دلاليّة تشير إلى محتوى النصّ وتوجّه القارئ إلى شكل القراءة. وربما يرجع السبب الذي دفعَ الكاتب إلى عنونة روايته باسم "شُرْفَة الهَذَيان"، إلى رغبته في أن يوفّر مناخاً تسوده الحرية، يمكّن الشخصيات من استمرار تدفّق البوح والنقد من خلال "الهذيان"، بمستوى أعلى مما يتمتّع به مَن يعاين الواقع وينقده بعين العقل. وقريبُ من هذا ما عبّر عنه زياد الزعبي في تساؤله: "هل تمثّل"شرفة الهذيان" ببنيتها، ومحمولاتها الدلالية، نموذجاً في التحرّر من العقل، واستسلاماً لعالم "الهذيان" الذي يمنح الذات الإنسانية حرّيتَها في أنْ تعاينَ "ذاتها" كما ترى، وأين ترى، وكيف ترى، حريتها التي تمارس خارج حدود الزمن والمكان، وقوانين الكون ونظمه..؟"[2].

يحيل مدلول "**الشُرْفَة**" في اللغة إلى علوّ المكان وعلوّ المنزلة، فالشُرْفة هي أعلى المكان الذي يشرف على ما حوله، ومشارفُ الأرض أعاليها. وشُرْفة المال خِيارُه، ويقال: إني أعُدّ إتيانكم شُرفة، وأرى ذلك شُرفة، أي فضلاً وشَرَفَاً[3]. ويحيل مدلول "**الهذيان**" في اللغة إلى كلام غير معقول، مثل كلام المعتوه، في مرض أو غيره، وإذا هذر بكلام لا يُفهَم[4]. والخلاصة، أنّ "الشُرْفة" هي العلوّ، وأنّ العلوّ فضلُ وشرف. فعلوّ المكان يمكّن الناظر من أن يكون مشرفاً بحيث يشاهد المشهد على اتساعه، خلال زاوية رؤية يحقّقها العلوّ. وأنّ "الهذيان" كلام غير معقول وغير مفهوم، يصدر عن غير سويّ.

أمّا في **علم النفس** فتشير المصادر إلى أنّ الهذيان delirium هو اضطراب المريض في عملية الإدراك والتفكير والذاكرة وفي إدراك المكان والأشخاص والزمن، وهو اضطراب البناء

الفكري السليم وفقاً للمنطق السويّ.[5] ووردَ في "موسوعة علم النفس" أنّ الهذيان هو حالة من تعتيم الوعي وحجب الوجدان، ترافقها ساعات من القلق والضجر والأفكار غير المتماسكة.[6]

والخلاصة، أنّ شروط تحقّق "الهذيان" هي: مريض تتلبّسه حالة من الخوف تؤدي إلى اضطرابه وإخراجه عن مستوى الشخصية السويّة المسؤولة عن أفعالها. وبالتالي، يجد مَن يهذي في الهذيان حريته في البوح والنقد، بحيث يصبح فعل الهذيان فضلاً وشرفاً. وكلما ارتفع سقف البوح وأوغل في ولوج دروب الحرية، التي لا يستطيع العاقلُ ولوجَها، يصبح الفضل والشرف أعلى، بما يوازي اتساع زاوية الرؤية وعلوّ المكان اللذين يمكّنان المشاهد من المشاهدة وتلمّس آلام الناس والتعبير والنقد،لا يستطيعها مَن لا يكون في مكان مشرف وعال،وهكذا، مقابل ارتفاع المكان الذي يمكّن من المشاهدة والإشراف في الشرفة، نجد ارتفاع مستوى الحرية في الهذيان الذي صار فضلاً وشرفاً.

شهدت حقولُ الإبداع ومازالت تشهد، توظيفَ بعض المبدعين شخصياتٍ غير سويّة في إبداعاتهم، كشخصية المجنون والمعتوه والأحمق والبهلول ومختلّ العقل[7]. ومن هنا لاذَ كاتبُ الرواية بالهذيان مثلما لاذَ عددٌ من المثقفين بالجنون في الثقافة العربية الإسلاميّة.[8] وليس الأدب الغربيّ بمنأى عن خطاب الجنون والمجانين وغريبيّ الأطوار في التعبير عن قضية الحرية. "وهكذا، نستطيع أن نستنتج أنّ عودة غريبيّ الأطوار والمجانين كرموز في عصرنا تشير إلى وجود أساسٍ فلسفيّ تحتلّ الحرية فيه مرة أخرى موقعاً مركزياً."[9]

رأى بعض المثقفين الذين يريدون التعبير عن آرائهم ومواقفهم، دون أن يتحملوا تبعاتها، في الجنون والعَتَه والحمق ملاذاً ومنقذاً، فقد أفردَ النيسابوريّ حديثاً عن عقلاءَ تظاهروا بالحمق للنجاة من البلاء، في باب "ومنهم مَن تحامق لينجو من بلاء وآفة"[10].كما عبّر هؤلاء المثقفون، من خلال الجنون، عن هموم المضطَهَدين، فكان الجنون صوتاً عالياً حرّاً. "كان صوت الجنون يؤكّد صوتَ العقل، يوضّحه، ويتكلم نيابة عنه، في مواقف وحالات لايكون بوسع هذا الصوت الأخير، أن يعلوَ، لسبب أو لآخر" [11].وقد تسامحت السلطة والمجتمع مع هذا الصوت، على الرغم من حدّته وجرأته في التعبير.

وقد استفاد بعض نقّاد نظرية "ما بعد الكولونياليّة"(Post Colonialism) من أمثال روبرت يونغ وهومي بهابا وآن مكلينتوك، من نظرية التحليل النفسي في تفسير العلاقة بين المستعمِر والمستعمَر، وفي وصف مفهوم الآخر عند التعامل مع المستعمَر، وقايسوا بين المريض النفسيّ والدولة المريضة بالاستعمار، ووصفوا الاستعمار بأنّه "اختلال مرضيّ"، والعلاقة بينهما يطبعها "الرعب والشعور بالهذيان"، كما يرى حفناوي بعلي.[12]

جاء خطابُ الهذيان في هذه الرواية خطاباً ناقداً،عبر روح سخريةٍ مريرة أحياناً، وقدّم مداخلته الثقافية النقدية ليعكسَ إدانته لما يجري في الواقع. إنّ خطاب الهذيان هو خطاب المضطَهَدين في العالم العربي الذي صار الكلام فيه شرفاً، والهذيانُ تطهيراً روحيّاً ينبغي احترامه، مثلما كان مجانين ارنست كويدر في روايته "ادخل بلا استئذان"(Ernest Kreuder: Enter without Knocking) يرجون أن يجدوا في مصحّ الأمراض العقليّة مكاناً للحرية والإنسانيّة والمحبّة، وملاذاً يأوي إليه السويّ هرباً من الجنون في الواقع، ويكشف فيه المرء عن فرديّته بحرية.[13]

وأخيراً، نقول: إنّ "شرفة الهذيان" منبرُ الحرية وخطابُ العقل ورسالة المثقف، ارتدى رداءَ الهذيان عبْرَ البوح الناقد. وهكذا، فعقلُ الهذيان حكمةُ الجنون، وأنّ مَن يهذي يتمتّع بشجاعة، لأنّ الخائف ليس بحاجة إلى شرفة يصرّح فيها عن شخصيته ويكشف بوحه، بل إلى مكان يتستّر فيه ويحجبه عن النظر. والخلاصة، أنّ الرواية هي زاوية نظر الكاتب إلى الواقع العربي.

ومن الملامح البارزة في هذه الرواية أنّ الكاتبَ مسكونٌ بهاجسِ تفسير نصّه الروائيّ، الذي بدا لنا أنه ليس بحاجة إلى تفسير أو توضيح، لأنه نصٌ مباشرٌ، على الأغلب، لا يحتمل ضروباً من التأويل. لذا اعتمدَ على عددٍ من العتبات النصّيّة، كـ "الاستهلال" الذي صدّر به روايته، وما سمّاه "أغنية النهاية" الذي اختَتَمَ به النصّ، على غير المعهود في النصوص الروائية. وهذا الهاجس التفسيريّ نفسه هو الذي أدّى به إلى أن يستخدم نصوصاً موازيةً توضيحيّةً داخل أقواس مبثوثة في أكثر من مكان في متن النص[14]. وقد أضاء بهما النص وجسّدا رؤيته، التي انسجمت مع رؤية الراوي، فانزلق إلى ممارسة دور المتلقي.

وقف في "الاستهلال" أمام أزمة الحرية في الواقع العربيّ في ظلّ "العصر الجديد"، قاربَ فيه بين سقف الحريّة المُباح للعربيّ وبين حرية السجين، بمفهومٍ يتجاوز المفهومَ الماديّ، ليشمل الخضوعَ إلى ضغوطٍ تنزع منه سيادته، مما يحوّل الوطن الكبير إلى سجن صغير. صوّر الكاتب بهذا "الاستهلال" ملامحَ العصر الجديد و "الإنسان" المطلوب، وأشكال "الحرية" المسموح بها؛ بما يضمن انصرافَ الإنسان عن التفكير في قضاياه المصيرية وحقّه الوجوديّ في الحريّة والأمل والحلم. يقول: "باستطاعتكَ أن تتابعَ الكذبَ على الهواء مباشرة المدةَ التي تحتاجها كي تطمئن على المستقبل وتواصل السهرة مع أيّ فيلم تختار. لا بأس، فَهُمْ لا يريدون منك أكثر من ذلك. باستطاعتك أن تذهب أبعد: أن تدخل في حديث مُعادٍ وأن تكتشف المصادفةَ الغريبةَ في كونك ميتاً مثل الآخرين، فَهُمْ لا يريدون منك أكثر من ذلك. باستطاعتك أن تقبّل أطفالكَ أو لا تقبّلهم قبل النوم، تلك حريتك التي لن يتدخل فيها أحد، وأن تنام على جانبك الأيمن أو الأيسر وأن تحلُم

بأجمل ممثّلة غير عابئ بعيون الأقمار الصناعية الساهرة، تلك حريتك التي لن يتدخل فيها أحد."[15]

والخلاصة أنّ استهلال النصّ هو "نشيد الحرية" حسب مفهوم العصر الجديد، أو "نشيد العبوديّة" عند المستعمَر. وقد استخدمَ الكاتبُ في الاستهلال صيغةَ جمع الغائب عند الإشارة إلى سلطة العصر الجديد، واستحضَر صورة سجناء "سجن أبوغريب" العُراة، التي أثبتها في المتن[16]، وقد بدا هذا "العُرْي" عاراً وعذاباً للذّات العربيّة. يقول: "باستطاعتكَ أن... ولكنْ حين يأتون.. تذكَّرْ: لن تكون أكثر من كتلة العُري تلكَ، فوق كتلة العُري التي تحتها، فوق كتلة العُرْي التي تحتها، ولعلهم سَيُتَمْتِمُون بخشوعٍ وهم يَرَون قَطرةَ العَرَق تلك التي تنساب من عنقك نحو آخر نقطة خفيّة من عمودك الفقريّ إذ يُشرِعون حماسَتهم، وهم يتضاحكون... متطلّعين لعتمة كهفك الصغير".[17]

أما في **"أغنية النهاية"** فقد تجسّد "القفص/السجن" وتجلّى بوضوح، باعتباره نتيجةً حقيقيّة **لغياب** الحرية. وباختصار، فإنه إذا جاء الاستهلالُ حديثاً عن الحرية المستباحة فقد أفضتْ **"أغنية النهاية"** إلى عالم القفص/السجن، الذي تسلّل إلى الروح العربية المعاصرة، إلى أن صار الناس يتدافعون أمام بوابته للدخول فيه، بل يحلمون به ويستمرئونه إلى درجة صارت الأقفاص تنتشرُ في كل مكان، تحلم وتتكاثر وتبثّ روح الهزيمة.

لقد أفزَعَنا "استهلالُ " الرواية و"أغنية النهاية" فيها، فما بشّر به العصرُ الجديد من حريةٍ لم يكن في حقيقته سوى فاتحة عصرٍ من العبوديّة والاستحواذ. ولَمْ تغبْ صورةُ العربيّ من المشهد كلما شاهدنا العصفور حبيساً، ولا نغالي إن رأينا القهرَ كلّه متجسّداً فيه. " قفصُ تتذابح خارج بوابته الطيرُ ويفترس الحسّونُ الحسّون. قفصٌ كم يلغي الفرق الأزليّ المجنون. ما بين الفاتن والمفتون. أخشى أن ترحل يا امرأتي هذه الأقفاصُ وتتركنا لرفوف الدوريّ الباكية وأفئدة الغربان. ماذا يتبقّى منا إن رحلتْ يا امرأتي وتعرّى الإنسان؟ ماذا سنقول لابنتنا: (هجرتك الأقفاصُ ولن تتلفّت نحو ربيعك هذي القضبان). أقفاصٌ طائرة وتهاجر من بدء الخلق وتعبر حقل الورد كما تعبر يومَ الطوفان. تتنزّل مثل الشعر على قلب الأحزان. أقفاص تأكل حيناً، تشرب، تلهو تتراكض من أول هذا الشارع حتى أطراف الصحراء. أقفاصٌ في داخلها أنهارٌ تجري وسماءٌ، تتلوّى، حمراء"[18].

-2-

حَشَدَ الكاتبُ في روايته **ظواهرَ فنيـّة وأدواتٍ متعدّدة**، كالحلم، **والصورة الفوتوغرافيّة**، والشِّعْر، **والملصَق**، والقصاصات الصحفيّة، والكابوس، والغرائب، والعجائب، واللامعقول، والعبث،

والسيناريو، والرسم التوضيحيّ، والفيلم، واللوحة الفنيّة، **واللون، والصوت، والجسد** إلى جانب الكلمة. وهي مع كل ذلك رواية واقعيّة تعاين ما يحدث من حولنا، بل تسجّله وتحاوره وتستنطقه، غير أننا نكتفي بأن ندير الحديث حول بعضها لاعتقادنا أنها تكفي لتقديم رؤية الرواية، ولأنها تشيع في النصّ أكثر من غيرها.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ الرواية ذاتُ صوتٍ واحد سادت فيها رؤيةُ الراوي، فكانت مرجعيّةً لها،[19] كما يرى خليل الشيخ، غير أنّه من الإنصاف القول: إنّ ملامح صوتٍ جديد بدأ يتشكّل في نهايتها؛ من خلال العصفور الذي حطّم قيدَه وكبر حجمُه مع الشمس.

وقد ألقَتْ ظواهرُ **اللامعقول والعبث** والخراب التي وردت في الرواية بظلالها على بنائها الفنيّ وعلى شخصياتها، فكان من الطبيعي ألاّ ينهض السردُ على خيطٍ دراميّ رئيسيّ تصاعديّ، يبدأ من نقطة وينتهي بأخرى، بل على أحداث اختلطَ فيها الوعيُ باللاوعي، والخيالُ بالواقع، والحلمُ بالحقيقة، فبدت أحداثُ الواقع وكأنها من عالم الخيال، واقترب الخيالُ من أن يكون واقعاً أحياناً، وهكذا، جاء التشظّي الفنيّ نتيجةً لتشظّي الواقع.كلّ ذلك أدخلَ هذه الرواية أدبَ ما بعد الحداثة، وجعلنا نوافق محمد عبدالقادر في قوله "على أن عوالم اللاوعي لا تبدو في هذه الرواية مقطوعة الجذور عن الوعي، فإذا كان العقل اللاواعي يهجس بالسخف والتفاهة واللامعقول في أعماقه،فليس ذلك في الأغلب الأعمّ إلا انعكاس واقعٍ وصلَ حدودَ السرياليّة في تفاهته وتردّيه، وانحدرَ إلى مستوى غدت عنده جسور الصلة بين الوعي واللاوعي وثيقةً بشكلٍ مرعب" [20].

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أنّ اعتمادَ تقنيّة "**الملصَق**" "من أبرز مظاهر التشكيل الروائيّ الجديد في هذه الرواية"[21].

في الرواية **صورٌ فوتوغرافيّة** محمّلة بالدلالات، مما جعلنا نتأمّل بعض هذه الصور ونستكنهها، كصورة الرئيس الأمريكي "بوش" بالزيّ العسكريّ، وصورة "السكّين" المشرَعة نحو العصفور، وصورة معتقليّ غوانتنامو وصورة سجناء أبو غريب،وصورة العصفور السجين في قفصه، وصورة انهيار برجَيّ نيويورك، وصورة استشهاد الطفل محمد الدرّة وغيرها.

الصور الفوتوغرافيّة في الرواية رسالةٌ إلى المتلقّي، تساعده في سبر أغوار النصّ، وحفزه إلى القراءة العقليّة البصريّة، والتفكّر في العلاقة بينها وبين النصّ المكتوب، فضلاً عن تشويقه لاستدعاء الأحداث وإعمال العقل، وهكذا،ففي كلّ صورة يكمنُ تاريخٌ وذاكرة وتُستدعى تجربة. وفي هذا السياق، يرى عبدالسلام بنعبد العالي أنّ الرؤيةَ تقترن بالتفكير، والبصرَ بالبصيرة والعينَ بالعقل، ومن هنا نقول دائماً: "عَينُ العقل"[22]. وتبدو الأهميّة في أنّ العَين "تجعل الثقافة التي

تعتمدها ثقافة نقدية، تسلّم، منذ البداية، بأن التأويل يتعدّد وأن المنظورات تختلف"[23]. وهكذا، يرتبط التفكير بالصورة بما يسمى التفكير البصري، إذ يتجاوز هذا الشكل من التفكير حدودَ الواقع المدرَك اللحظيّ المباشر، ويمكّن المرء من استدعاء الماضي ومعايشته كما لو كان يحدث مرة أخرى، كما يمكّن من تصوّر المستقبل. هكذا يتحرّك المرء من خلال الصور عبر إطارٍ زمانيّ منفتح، ويتحرّر من القيود المكانيّة ويتفاعل مع أشخاص بعيدين عنه كما لو كانوا أمامه[24].

وإذا ما تمعّنّا في **غلاف** الرواية نجد أنّ **السواد** يطغى فيه على بقية الألوان، ويتخلّله خطّان عموديّان: أخضر وبنفسجي فاتح /أتركوازي، يفصلهما خطُ أسود، لتشكّل هذه الخطوطُ في مجموعها بابَ غرفة زينكو في مخيّمٍ فلسطينيّ، يتسلّل من خلاله نورُ خافتُ يميل إلى الصُفرة، لينعكس على "شُرفة" على شكل سمكة يخرج منها ساق وقدم ينتعل حذاءً يكاد يكون عسكرياً، بما يوحيه ذلك من دلالات. ويظهر في أعلى الصفحة عنوانُ الرواية "شرفة الهذيان" بلون الدم الذي يطبع مرحلة "العصر الجديد". والخلاصة، أنّ **ألوانَ** الغلاف تعبّر عن الرعب الذي يمور به النصّ، وعن المأزق الحضاريّ الذي يعيشه العربيّ في ظل "العصر الجديد".

ومع أننا ندرك أنه على الرغم من أنّ أيّ كاتب نصّ لا يرسمُ صورةَ غلاف روايته - في أغلب الأحيان - إلاّ أنّه ينقل رؤيته وفكرة النصّ إلى مصمّم الغلاف، وهو الفنان محمد نصرالله في هذه الرواية، كي يترجمها باللون والصورة، وهكذا، يبدو "الخارج/ الغلاف" معبّراً عن الداخل/ المتن.

استخدمَ الكاتبُ الألوانَ للتعبير عن علاقة النظام العربي بالمواطن، هذا النظام الذي يتوسّل بالألوان والمظاهر لتزيين أفعاله والتستّر على المسكوت عنها، ذلك أنّ الواقع غير ما يجري تزيينه، وأنّ مسكوتاً عنه يكمن وراء ما يبدو من ألوانٍ زاهية.وقد تجلّى هذا النظام في شخصية "الزعيم"، وهو يتوسّل بالألوان الزاهية لإضفاء الطيبة على تصرفاته، وإخفاء الشنيعة منها.

وكان "**اللون الأبيض**" الأبرزَ حضوراً في الرواية، واقترنَ بالإلغاء والهيمنة، وهي المزيّة نفسها التي للبشرة البيضاء على بقية الألوان، وهي الهيمنة نفسها التي للصفحات الجديدة البيضاء على تلك السوداء التي سبقتها، لذا صار مألوفاً، ونحن نحلّ مشكلات حياتنا، أن نفتح صفحات جديدة بيضاء بعد كلّ سواد. وغالباً ما تُرتدى الثياب البيضاء للإيحاء بالطهارة والطيبة، وهي الصورة نفسها التي بدا فيها الأستاذ الجامعي كَ "حمامة بيضاء" وهو ذاهبُ إلى المسجد. وهكذا يبدو أنّ اللون "الأبيض" ليس بريئاً ولا يعكس الحقيقة. فالأحذية البيضاء في الرواية لا تعني الدروبَ والمساعي والنوايا البيضاء، فقد يكون خلفَ البياض سوادُ، وخلف الزهوّ آثامُ، وخلف الشكل الجميل حقيقةُ متواريةُ أحياناً، وخلف المنطوق مسكوتُ عنه.

أمّا اللون "**الأخضر المغْبَرّ**" فقد استُخدم في النصّ - بسخريةٍ مريرة - في الأوسمة والبزّات الاحتفاليّة وأردية المعارك. وقفَ النصّ مع " زعيم" كان يحضر تنفيذَ حكمِ قتلٍ كانَ أَصدَرَه،وتساءلَ الراوي: "هل هنالك بقعة دم على طرف رباط فَرْدَة حذائه اليمنى؟!"(25).

لم يقتصر تعبيرُ الرواية **باللون** على النظام العربي، بل تجاوزه إلى التعبير به عن **العصر الجديد**، لاسيما عن وعي الشخصيات بالجديد وموقفها منه ومن صانع هذا الجديد "بوش"، وكشفت عمّا ارتسم في الأذهان من صور متخيّلة لهذا "العصر الجديد"، وقارنتها بالصور الواقعية، لتدرك أخيراً البونَ بين الوعد والواقع.

كان من الطبيعي أن يرى الموظفُ الجديد "رشيد النمر"- بعد طول انتظارِ وظيفتِه- العالَمَ من حوله مبتهجاً زاهياً، وأن يطغى، بالتالي، اللونُ الأزرق/ التفاؤل، واللونُ الأخضر/الأمل على بقية الألوان، غير أنّ نقاط الدم "الحمراء" ولحظات الصمت "البيضاء" مسحت تلك البهجة، وبالتالي، هَيْمَنَ الأحمرُ / القتل، والأبيض /الخوف والتوجّس - " على الأخضر والأزرق.

استعان النصّ **بالصوت** كذلك، بوصفه أداة "العصر الجديد" ومقدّمة من مقدّماته. فقد سُبق "العصر الجديد" و"بوش"، بضجيجٍ إعلاميّ أَحْدَثَ "رجّة" و"خلخلة". وقد انسجمَ هذا الضجيج مع صوت المذيعة وهي تخبر عن: "بداية عصر جديد"، في الصفحة نفسها التي وردت فيها "صورة بوش". وهكذا، ارتبط الضجيج بالصورة وباللون في التعبير عن "العصر الجديد". والخلاصة، أنّ صمتاً يكمن وراء الضجيج، مثلما أنّ بشاعةً تتوارى خلف الألوان الزاهية.

كان انهيار "برج التجارة العالمي" إيذاناً بسحق الحرية، الذي عبّرت عنه الرواية بسحق العصافير، وعن توق العربيّ إلى صرخةٍ واعيةٍ، عبّرت عنها الرواية بضرب رشيد النمر زوجتَه بقبضته التي أعادتها للحياة مع انهيار البرج،غير أنّ هذه الصرخة لم تكن صرخةَ ميلادٍ،بل كانت جنوناً يتحكّم في مصير العالم،كان الراوي يتوقّع أن يسمعَ صرخات الناس وتساؤلاتهم: "ما المشكلة أصلاً؟"(26) مثلما كان رشيد النمر يودّ أن يصرخ حين رأى العصفور يكبر مع الشمس انبهاراً بقدرته على التحرّر، غير أنّ الخوف خَنَقَ تلك الصرخة التي طالما "كانت تؤرّقه على الدوام"(27).

وعبّر الصوتُ عن سطوة النظام العربيّ في المجتمع العربيّ، من خلال شخصيّة الشرطيّ وهو يمارس تخويفَ الآخرين وتغييرَ أفكارهم لضمان صمتهم.وربما نفسّر، بهذا، الحرصَ على استخدام أصوات الطبول العالية في المواكب إشعاراً بوصول السلطة ورموزها، ذلك أنّ معنى "الصوت" هنا هو الحضور والكينونة والعلوّ والقوة.كما عبر الصوتُ عن الاندحار والانكسار، بِـ"فرقعة" جسد العصفور عند قتله ورميه، وبأنين الضحيّة وهي تلفظ أنفاسها.

عبّر النصّ من خلال **أجساد** الشخصيات عن الحقبة التاريخية التي يعيشها العالم العربي، فكان **الجسد** ذاكرةً نقرأ فيها التاريخ. وقد مثّل جسدُ أمّ العائلة، في صحوه ونومه وشخيره، تحوّلاتٍ مرّ بها هذا العالم، فعكست تحوّلاتُ الجسد تحوّلاتٍ في التاريخ والواقع.فحين وصل العصرُ الجديد كانت أمّ العائلة غارقةً في نومها، وشخيرُها يعلو، ويدُها تشير إلى فراغٍ ومستقبلٍ ضبابيّ[28]. وفي مشهدٍ آخر بدَا رشيد النمر يوقظ أمّ العائلة من نومها بصعوبة، فبَدَتْ غائبةً عمّا يدور من حولها،فلم تستطع رؤية ما يُقترَف بحقّ الأمة وكرامتها، من خلال إذلال أجساد الرجال في سجن"أبوغريب". ولم تتعرّف إلى الغرباء الذين قاسموها سريرَها وسريرَ زوجها دون أن تدري. يشير هذا المشهد إلى حالة الغياب عمّا يُحاك لهذه الأمة من مؤامرات من خلال تعبير "اليد". وعبّرت الرواية عن أطماع العصر الجديد بتعبير "الغرباء"، وعن الوطن بتعبير "السرير"، وعن حالة الغياب بتعبيرات "النوم والغفوة وصعوبة الصحو"[29]، مما يشير إلى أنّ هذا الغياب جعلَ "العصر الجديد" كابوساً، وقتلَ الروحَ الإنسانيّة، وأفرزَ إشكالاتٍ تتصل بالهويّة والثقافة. " لكن الذي أرّقه آخرَ النهار أنّ امرأته لم تفتح عينيها، هزّها قليلاً، فتحتهما أخيراً بكسل، تلفّتتْ حولها باحثةً عن تلك اليد التي هزّت نومها، لم تجدها، وحيّره أكثر أنها لم ترَه، أو أنّ بها كل هذه القدرة كامرأة تصحو فجأة، وتدّعي أنها لا ترى في الغرفة أحداً سواها،وحتى أولئك الرجال الذين تكوّموا فوق بعضهم بعضاً وكانوا إلى حدّ بعيد يشبهون تلّ الرجال في سجن أبو غريب"[30].

توسّلت الرواية بأعضاء الجسد، كاليد والعين والقامة في التعبير عن القوى المحرّكة في المجتمع العربي والعصر الجديد، فقد وردت إشارات إلى "اليد الخفيّة" و"اليدين الهرمتين"[31] و"اليدين الكبيرتين"[32].

لكنْ، أين هذه اليد الخفيّة والهرمة والكبيرة والمهيمنة والشرّيرة، يد "العصر الجديد" الذي يتحكّم جنونُه وروحُه الخاوية في مصير العالم - أين هذه "اليد" من منحوتة الفنان التشكيليّ الأمريكيّ اللاتينيّ فرناندو بوتيرو: "اليد"، وصاحب الملحمة التشكيليّة "سجن أبو غريب"، الذي رفضَ أن يبيعها كي تظلّ شاهداً دائماً على الجريمة الكبرى؟![33] وإذا كانت "اليَد" في "شرفة الهذيان" تسعى إلى تحويل الكون إلى قفص يُحشَر فيه الإنسان، فإنّ يَدَ "بوتيرو" تأتي بالشمس لتضيء عتمة السجون، وتعانق السجناء وتنير دروبهم نحو الحرية. وهكذا، تبدو العلاقة بين "اليدَين" كالعلاقة بين التحرّر والاستعباد، وبين الظلم والحريّة، وبين الخير والشرّ.

لقد أشارت الرواية إلى قوة النظام العربي في الدفاع عن نفسه بِالـ "عينين الحمراوين"، فقد "رفعوا الأسيجة حول أجسادهم، وحرصوا أن يكون ثمة واحد منهم،دائماً، ساهراً في الظهيرة،

بعينين حمراوين"[34]. كما أشارت إلى الخوف من الانسحاق والإلغاء والموت من خلال "العينين الفَزِعتين"[35] و"العينين الصغيرتين"[36] و"العينين بلا جفنين"[37]. وشاع هنا استخدام الفعل "حدّق" دلالة على واقعيّة الفعل بما يُدْنيه من المعاينة.

شخَّص الحوارُ -الذي دار بين رشيد النمر وصاحبه- حالةَ العمى السياسي والثقافي والحضاريّ، وضبابيّةَ الرؤية وغيابَ البصيرة، من خلال "العين" وتحولاتها، بصيغٍ منها: "نحن غير متأكّدين من وجود أعيننا"[38]، و"ولكنك أعمى... بل لأنّني أعمى"[39]، وأشارت الرواية إلى "الأحلام العمياء" وإلى"المرايا العمياء" التي لا تعكس الحقيقة.

كما شخَّص هذا الحوارُ التردّي الحضاريّ وحالةَ الخروج من التاريخ، سوى حضوره بوصفه "ضحيّة"، باستخدام صيغة "انحناء القامة" وصيغة "نحن غير متأكّدين من وجود قامتينا إذن؟"[40]. واستبطنَ النصّ الرؤية الفكرية التي تحكم عالمَ السلطة الجوّاني، بالكشف عن حرص الزعماء على أن يظلّوا الأقوى بأن تكون قاماتهم الأعلى. وذلك سرّ عناية وسائل الإعلام على رصد تلك القامات وهي تزداد ارتفاعاً عندما يلوّحون بعلامات النصر.

وفي هذا السياق، نشير إلى أنّ لتحوّلات الجسد وأوضاعِه دلالات تختلف باختلاف هذه الأوضاع والتحولات، مثلما أنّ للعربي سقفاً أو ارتفاعاً لا يجوز أن يتجاوز قامةَ الآخر. له أن يعتليَ هابطاً، لا أن يصعد إلى الأعلى، لأنه بذلك يطاول ما لا يجوز مطاولته، لأنّ القامة المرتفعة والرأس المرفوع من علامات ارتفاع المنزلة، وهكذا لم يرفع رشيد النمر رأسَه فجأة، وهو يدرك أنّ الصحافيين الأجانب يعتمدون على قاماتهم لأنها أطول من قاماتنا.

يُترجَم صراعُ الأيدولوجيّات وتعاونها إلى صراع أو تعاون بين الأجساد أحياناً بأشكالٍ منها: المقاومة أو التعذيب أو السجن أو القتل أو ما يُعرَف بالتصفية الجسدية في حالة الاغتيالات السياسية، لذا كثرت الألفاظ التي تدلّ على الضحيّة وعلى الأذى الواقع على الجسد، كالدم والريش والضحيّة والأشلاء والطحن. فقد صار مألوفاً في النصّ ما سمعه رشيد النمر عن "فرقعة مكتومة" إشارةً إلى انفجار جسد العصفور. وقد يراد للجسد أن يكون "بدناً" لا يُطلب منه سوى أن يكون في مكان ما.

وتبدو لنا بلاغةُ الخطاب الجسدانيّ التعبيريّ في مشهدٍ هدّد فيه الصقرُ رشيدَ النمر، من خلال انتصابه وبريق عينيه وفتْح فمه، بوضعٍ يبدو فيه استعداده للانقضاض ثم انحراف جسده نحو رشيد النمر، وما عبّر عنه المشهدُ التالي يشير إلى أنّ الكلمة لا تغني عن الصورة، وذلك هو مغزى الكاتب: "صمتَ العصفور فجأةً.أشرعَ بابَ الشرفة بسرعة. وهناك فاجأ الصقرَ متلبّساً، ممسكاً برأس العصفور وهو يقف على سطح القفص ويلتهم دماغه بتلذّذ بارد مجنون. نظر إليه

الصقرُ، دون اكتراث. سألت امرأته: ما الذي يحدث،هناك،في الخارج؟ وظلّ صامتاً. وعندما أحسّ الصقرُ بأنّ ذلك الرجل سيظلّ واقفاً بالباب، استدارَ إليه بكامل جسمه في حركة تهديد لا تخفى. بهدوء أغلقَ رشيد النمر الباب،كي لا يزعجَ الصقرَ أكثرَ"[41].

والمشهد الثاني الذي تكرّر في الرواية، مشهدُ ابنته الصغيرة وهي تعبّر عن احتجاجها على رأي أبيها في تربية عصفورٍ بَدَلَ كلبٍ. إذ كانت تعبّر نظراتُها ومِشيتُها وحركاتُها عن رؤيتها الثاقبة بمعرفة العواقب والنهايات، على الرغم من أنه كان يُظَنّ أنها قصيرة النظر. ففي كل مرة كان يأكل الصقرُ عصفورَ والدها،كانت "... تحدّق في عينيه مباشرةً، عاقدةً يدَيها، وزامّةً شفَتيها..."[42]، و"مخترقةً روحَه بعينها القوية تلك"[43]، لتقول له بأنّ دربَ الحرية محفوفةٌ بالموت. وهو يعرف أنه سيقف أمامها أعزل.

-3-

نتوقف في هذا الجزء من الدراسة عند صوَر الشخصيات. وقد تَبيّنَ لنا أن بعض الشخصيات كانت تعيش مرحلة "انتظار حضاريّ" في الفترة التي شهدت "وصول" العصر الجديد. فانفتح النصّ على "انتظارٍ" وصولِ شخصية "المخلّص". وبذلك، مرّت اللحظة التاريخية في مرحلتين متداخلتين: "تفكيك" و"تقويض" كيان قائم /كيانات عربية قائمة، مقابل بدء عصرٍ جديد يؤكّد مبدأ الاختلاف والمغايرة بين القويّ والضعيف، في مرحلةٍ اختُزِلت فيها الجهاتُ و العالَمُ في "الغرب".

وقد عبّرت الشخصيات عن أكثر من مفهومٍ للانتظار، مما يدفعنا إلى جلاء مفاهيم الانتظار في الرواية، منها "انتظار الأمل"، الذي وصَفَه رشيدُ النمر بِ "الرائع"، الذي رأى فيه "البقاء على قيد الأمل" و"البقاء على قيد الحياة"، وعدّه من سبل النجاح ومن أسباب إعجابه بصاحبه.هذا الشكل من الانتظار هو حالة يختارها المرء بإرادته، ينتقل منها إلى محطة أخرى، يرى فيها أهدافه وقد تحقّقت.

ولابدّ من الإشارة، إلى أنّ مسيرة الوجود البشريّ تقوم على الانتظار/ انتظار الأمل. وعلى الرغم مما يحقّقه الإنسانُ من طموحاتٍ، فإنه يظلّ في حالة انتظارٍ دائمة، لأنّ آماله لا تنتهي، وهو ما انفكّ يسعى لخلق الفرص، حتى لو كان الموت أحد محطّاته، لأنه، لا ينتظر الموتَ نفسَه،بل مرحلة البعث، مما أحيا الأملَ في حياة رشيد النمر، بعد أن كاد اليأس يستولي عليه: "عليك أن تنتظر، ها قد أُتيحت لك فرصة أن تنتظر، أنت الذي كدتَ أن تزرع اليأس في قلبي وأنت تقول إنك ضيّعتَ الانتظار".[44]

أمّا **المفهوم الثاني** للانتظار فهو الحالة التي يكون فيها الإنسان في حالة انتظار بينما هو يمارس حياته، ذلك هو الذي أطلق عليه رشيد النمر "الانتظار العميق"، وهو شبيه بانتظاره اليائس من وصول مياه الشرب، داخل منزله بينما يشاهد التلفزيون، بعكس انتظار الأستاذ الجامعيّ، المتفائل بوصول المياه، على سطح منزله، الذي كان يمارس الانتظار الخالص وحده. هذا السبب دفعَ والدةَ رشيد النمر أن تنصح ابنها بالزواج بينما هو ينتظر، و "ألاّ يضيّع الوقتَ كلّه في الانتظار"[45].

ويبدو أنّ العربيّ يعيش مرحلةً صار الانتظار فيها غايةً قسريّة أُريد له أن يعيشها، إذ لم يعد في الأفق ما ينتظر سوى أن يعيش هذه المرحلة. هذا ما يوضّحه الحوار التالي بين رشيد النمر والأستاذ الجامعيّ. حين قال الأستاذ إنّ الانتظار في السرير والغرف ليس انتظاراً بل أقل منه بكثير، ردّ رشيد النمر: بل أعمق وأهمّ "-:يكون الانتظار انتظاراً أعمق حين تكون أمام التلفزيون أو في ثياب النوم. أما حين يكون في الخارج فإنه يَفقد بعض معناه، ألا توافقني على ذلك؟ -: أنت تقول شيئاً أسمعه للمرة الأولى. ردّ الدكتور. -: أعني أنك حين تنتظر أمام الباب أو على السطح فإنك تفعل شيئاً محدداً هو الانتظار، أما حين تنتظر أمام التلفزيون أو في سريرك فإن الانتظار يكون كاملاً لأنك تكون مستسلماً تماماً ولا تتوقع وصول الشيء الذي تنتظره، رغم أنك في الحقيقة، لا تفعل شيئاً سوى الانتظار "[46].

أمّا **المفهوم الثالث للانتظار**، فيتوقف عند الحالة التي يكون فيها المرء في ذروة اليأس، إذ لا يجد ما ينتظر، وهو ما عبّر عنه الأستاذُ الجامعيّ في قوله: "ولكن ما يؤرّقني أنّ الناس لم تعد تنتظر شيئاً هذه الأيام. أليس كذلك؟"[47] وما عبّر عنه مرة أخرى وهو يشخّص حالةَ ابن رشيد النمر الصحيّة بالمريض الذي يحتاج إلى علاج في قوله: "واسمحْ لي بقول هذه الملاحظة القاسية ،يبدو لي أنه لا ينتظر شيئاً"[48]. ولكن ما يجعل والده مطمئناً "أنه سيبدأ الانتظارَ الخاصّ به قريباً"[49]، لأنه بذلك يمارس فعلَ الانتظار، بدلاً من ألاّ ينتظر شيئاً، وهكذا يكون الانتظار أحياناً أملاً ينقذ من اليأس، مثلما اطمأنّ رشيدُ النمر نفسُه حين حدّد الاتجاهات،وهو ما عبّرت عنه الرواية بِـ"البوصلة" كي تنقذه من التيه والضلال،وعندما اطمأن رشيد إلى أنه حدّد الاتجاهات" جلسَ ينتظر"[50].

يشير مفهوم "الانتظار" السابق إلى أن العربي، بدا كمَن فَقَدَ مشروعَه الحضاريّ، لذا صار ينظر إلى المرحلة التي يعيشها بوصفها مرحلة موت، وإلى نفسه أنه هاربٌ أُعيد إلى سجنه أو "بيت الطاعة"، مما جعل الرواية - وهي تستطلع المستقبل - تضجّ بالتساؤل: "ما الذي كان ينتظرهم على أية حال؟ وصول أبناء الجنود الذين عمّروا أبو غريب بفحولتهم؟ أم أولئك الذين

ظلّوا يطلقون النار على ذلك الفتى وأبيه تحت الجدار، في أطول حفلة إعدام عرفها التاريخ؟"[51] وبالتالي انتظار المرحلة التي فيها "ذات يوم سيغدو اللحافُ لحافَيْن"[52].

وفي هذا السياق نتساءل: هل صار العصرُ الجديد نهايةَ التاريخ العربي والمصيرَ المحتوم؟ مَن الذي "ينتظر" ومَن الذي "يسير"؟ بمعنى هل "يسير" العرب في هذه اللحظة التاريخية نحو مصير محتوم؟ أمْ "ينتظرون" هذا المصير؟ لقد أدرك العربيّ أنّ "العصر الجديد" لم يأتِ بما بشّر به، بل أسفرَ طولُ الانتظار عن السقوط العربي ووصول "بوش" بلباسه العسكريّ، في الصفحة التي أعلنت فيها المذيعة "بداية عصر جديد"، لذا حرصت الرواية أن تصوّر الشخصية في مأزقها التاريخي وهي "تنتظر" و" تبحث عن منقذ"، تجلّى ذلك في قلق رشيد النمر. "منذ زمن بعيد كان ينتظر، ولعلّه الوحيد الذي حينما كان يخرج للشرفة ويتأمل المدى، لم يكن يبحث عن شيء، غير هذا الذي يصل أخيراً."[53] وخلاصة الأمر، أنّ الشخصيات تدرك أنها تمرّ في مرحلة انتظار، وأنّ الانتظار العربيّ هو انتظار المنصاع، كانتظارِ المدينةِ خطوةَ رشيد النمر التالية، وكانتظار الرجال في شرفات بيوتهم حركَتَه التالية التي تصدر عنه، كي يقتفوا أثره.

وحيث إنّ الرواية معنيّة أيضاً بِـ "وعي" هذه اللحظةِ الانتقاليّة، فقد وقفت عند التفات الشخصيات إلى "البداياتِ الجديدة"، كَـ "الموظفِ الجديد"، الذي وصلَ بعد طول انتظار، لِـ "تسلّم الراية"، ومباشرةِ مهامّ "الوظيفةِ الجديدة" التي تُعَدّ "مرحلةً جديدةً" و"حياةً جديدةً" و"عصراً جديداً" في "عالمٍ جديد"، كانت "الأقفاصُ الجديدةُ" من أبرزِ ملامح مستقبله.

-4-

نتوقف الآن عند **الآثار الثقافية** التي تسلّلت إلى أعماق الشخصيات وهي تعيش أزمة حرية مركّبة، مصدرُها العصرُ الجديد وتأثيراته على علاقة النظام العربيّ السياسي بالمواطن، مما يضطرنا إلى أن نطيل الوقوف عند هذه **الشخصيات** لجلاء تلك الآثار، ونركّز في هذا الجزء على **الآثار الثقافيّة** التي تمخّضت عن **علاقة النظام العربي بالمواطن والمجتمع.**

يرى علي حرب أنّ مساحة الحرية في الوطن العربي تتراجع، وأنّ ممارسات الاستبداد التي ساهم المجتمع في إنتاجها تتزايد، وهي ممارسات تتردّد بين نرجسيّة النخبة وتسلّط الدولة وتأليه المقولات[54]، كما يرى أنّ "النظام السياسي هو ثمرة ثقافة تولّد الاستبداد بنماذجها وعقائدها وقيمها ورموزها"[55].

تجلّت شخصية "**الشرطيّ**" بوضوح في الرواية، وترسّخت صورته في الذهن وتبدّت في ظواهر صوتيّة: كلامه وحركته وقرقعة سلاحه، وفي "طَرْقات" مدوّية صاخبة تعبيراً عن التهديد

والقمع اللذين تمارسهما السلطة، كما تمثّل في صورة "الرقيب" وفي سيطرته على وسائل الإعلام، وقد تردّد صياحُه في أرجاء الرواية: "مَن هناك؟"[56] و"أنا أستطيع أن أمنعك"[57] و"إنّي أحذرك"[58].وارتبط الشرطي بِـ"الخطى العمياء"، وبالقوّة التي تصادر حريةَ الآخر وقراره، وحالُه تقول: عليك أن لا تأخذَ قراراً على عاتقك، وعلى الحكومة أن تحظر دخول الببغاوات "لأنها طويلة اللسان، وقد يؤدّي ذلك إلى أن تتطاول ألسنةُ عصافيرنا علينا"[59]. وأخيراً، بدا الشرطيّ "قاتل الأحلام" الحريص على دفنها عميقاً. والمفارقة هنا أن الشرطيّ الذي يبدو حارساً للحرية والديمقراطية، يمارس، في الوقت نفسه، القمعَ على معظم الشخصيات، وهي دائرة لا تلبث أن تتّسع لتشمل دوائر أكبر، فكان أن تناسخَ الشرطيّ في أعماقها، إلى أنْ صار لكلٍ منها شرطيّها الخاصّ.

تجلّى إحساسُ الشخصيات بأزمة الحرية على شكل تساؤلات تعكس الدهشة والفزع، وتشير إلى أنّ الشرطي هو مصدر الخوف، مثل: "ومَن لا يعرف ما حدث في الشرفة؟!"[60]، و"وكيف عرفوا بالأمر؟"[61] و"ما الذي يحدث لو مرّ الشرطي من تحت الشرفة ورأى عصفوراً طليقاً يغنّي على حافّة شرفتي بالذات؟ شبه مجنون كان"[62]. ومثل التساؤل الذي طُرِح حول العصر الجديد: "ولكن كيف عرفوا بالموضوع؟ " [63].

وباختصار، فشخصيات الرواية مذعورة ومهمّشة، يخشى بعضُها بعضَها الآخر، لذلك كان من الطبيعي أن يبرز خطابُ الهذيان في الرواية فعلاً تعبيرياً طبيعياً عن خوفها وعن إحساسها بأنها "محاصَرَة" و"ملاحَقَة" حتى في حياتها الخاصة، وهكذا، كان للشرطي الحقّ في الزواج ممن كان يحبها رشيد النمر. كما عبّرت الشخصيات عن تدني سقف الحرية المُتاح على لسان زوجة رشيد التي تمثّل هنا حالةَ الوعي الناقد: "انظرْ إلى نفسك تسير إلى جانب الجدران كما لو أنها ستسقط عليك، وتغلق باب الشرفة وشبابيك المنزل كلما أردتَ أن تتنفّس"[64]. ولعلّ ذلك وراء خشيتها وهي تبوح لزوجها بأنّ "ملفات" تُفتح لكل من يشتري عصفوراً وقفصاً في آن، مما جعله يردّ: "اطمئنّي. قال لها. لقد اتخذتُ جميع الاحتياطات"[65]. وفي الوقت الذي قرّرت فيه السلطة تقنين مشاهدة الناس للعصفور بوصفه رمزاً من رموز الحرية في الرواية، وراقبت تفصيلات حياة الناس، حتى الهواء الذي يتنفّسونه، تساءل رشيد النمر في ما إذا كان "استهلاك مثل هذا القدر من الهواء أمرٌ محمودٌ أم مذموم؟ وحاول أن يتذكّر إنْ كان ثمة بيان رسمي صَدَرَ بهذا الشأن. لم يتذكّر."[66]. في الرواية ما يشير إلى أنّ لسان حال الشخصية يهتف: ثَمّة مَن يراقبك، أو يتجسّس عليك، أو يشهر السلاح عليك حتى في حياتك الخاصة.

تمخَض عن الخوف - الذي أشرنا إليه سابقاً– ظهورُ شخصيات صارت تنظرُ إلى نفسها باعتبارها حبيسةَ أقفاص وسجون، ومن خلال هذه الرؤية صارت تنظر إلى ذاتها وإلى مَن حولها، باعتبارهم سجناء وطنٍ لم يعد سوى سجن صغير، إلى درجة صارت ترى في الزواج قفصاً كما جاء على لسان زوجة رشيد النمر: "ألم أكن عصفورتك الجميلة ذات يوم؟ ألم تعمل المستحيل من أجل أن تدخلني في القفص؟"[67]. وبالتالي، لم يعد السجينُ سجينَ الجدران العالية والقضبان الحديديّة بمفهومها الماديّ فحسب، وإنما سجين العادات الاجتماعية، والأوضاع السياسية، وموازين القوى الدوليّة، والمرحلة الحضارية، والتدهور العلميّ، والتهديد الذي يطال الهويةَ والثقافة، بما لا يختلف عن سجن "أبو غريب" ومعتقل "غوانتنامو" والعصر الجديد وما رافقه من آثار ثقافية. ومن خلال هذه الرؤية، صار العربيّ يرى السجن في: الشوارع والبيوت والشرفات والسطوح والمصاعد والسيارات ودوريات الشرطة ووسائل الإعلام والإعلان، والكاميرات المعدّة لاصطياد المشاهد، والكمبيوتر، وفي العلاقات الاجتماعية وضغوط العالم الخارجيّ، وما يتعامل معه من أنظمة سياسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة. وحين يحدّق في القفص ويمعن النظر فيه يرى قضباناً وجدراناً صمّاء لا تسمع، وسجّانين لا يسمعون سجناءهم. وكان من الطبيعي أن يتخيّل رشيدُ النمر نفسَه يتقافزُ داخل قفصه كما يتقافزُ عصفور. وأخيراً رأى السماءَ قفصاً كبيراً، قضبانُه طائراتُ أمريكيّة في السماء العربية. وضاق المكان بعد أن اختفت الجهات، ولم يبق سوى الغرب، وتغيّر مفهوم المكان بعد أنْ طالت ذراعُ العصر الجديد أقطارَ العالم وجاورَتها وشاطرت حدودَها.

ذهبت سياسةُ النظام العربي إلى أبعد من الحضّ والتحريض، إلى استمراء القتل والإيغال فيه، بالحديث عن طحن العظام بالأسنان، وتمزيق اللحم بالأظافر، وقتل مَن يسعى إلى التحرّر، بما يشفي الغليل، بل فتْح الشهيّة للصيد والقتل، بقتل شيء آخر. ومَن يتجاوز هذه السياسة يُتّهم بالتقصير، وهذا ما يشير إليه حديثُ الشرطي مع رشيد النمر، عن ولده الصغير، بقوله: "في قضيّته أنت المسؤول عن عدم قدرته على اصطياد العصافير"[68].

تمخَض عن أزمة الحرية، وعن الإحساس بالخوف، تداعياتُ تجاوزت إحساسَ الشخصيّات أنها في قفص، إلى ولادة أشكال من الثقافة، كـ "ثقافة الهزيمة"، و"ثقافة الخوف"، و"ثقافة الانصياع". إلى درجة صارت الحياة في الوعي الإنساني حقولاً مزروعة بالألغام والشباك والفخاخ والأقفاص. كما شاعت، في هذا السياق، مفاهيمُ تمجّدُ "القتل، الصيد، الالتهام، القفص، الشبكة، الفخّ، الخيط للربط، العراك، الصيّاد، السكين، الصقر"، وارتهنَ مفهومُ الحرية بمدى الانتماء إلى السياسة التي تحرّض على التسلّح بالفخّ والشبكة، حيث يكون الأكثرُ انتماءً هو الأكثرَ حزماً في التضييق على طلاّب الحرية. وصار التسلّح بالفخّ قيمةً "عليك أن تتسلّح بفخّ أو شبكة

لاصطياده"[69]، و"أفضلُ الصيد ما يصطاده المرءُ بيديه العاريتين"[70]، و"وهل أنت متأكد من أنّ عصفوراً واحداً يكفي، ماذا لو عاد فجأة وحطَ على الشرفة ولم يجد شيئاً يلتهمه؟ -: ما الذي ستقوله له؟ -: أقول لمن؟ -: أنت تعرف وأنا أعرف. مادمتَ بدأتَ فإنّ عليك أن تواصل حتى النهاية"[71]. ولم تنسَ هذه السياسةُ أن تلوّح بالتهديد: "إياك أن تفكر بالغناء في هذه الشرفة[72]، "مادام العصفور في قفص فإنه سيغني. أما إذا كان مربوطاً بخيط رفيع لا يكاد يُرَى فإنه لن يفعلها"[73].

وقد مسّت الآثارُ الثقافية شخصيةَ المثقف الذي تمثّل بالأستاذ الجامعي، فأوغلَ في تشرّب ثقافة الخوف والهزيمة،وصار من منظّريها ومسوّغيها، فأعلن عن جيل جديد من الأقفاص، وعن "تجارة الأقفاص الجديدة" التي لا تدخلها الشمس، ليستغنيَ عن القديمة منها. وأفرَزت هذه الثقافة استعداداً داخلياً وقبولاً ذاتياً للخضوع. فقد بدا قلقُ هذا الأستاذ وخضوعه لأنَ مؤخرته كانت متقرّحة، بما لا يليق أن يقابل بها رجال السلطة إذا ما جاء دوره في "حفلة الجَلْد"، لذا حاول تزيينَ قفاه بما يليق بالسوط. ويبدو التناقض واضحاً في خطاب السلطة، إذ عجزت عن التوفيق بين الحرية والأمن التي هي جزء منه، فكيف يتحقّق الأمن في الوقت الذي يُضيّق فيه على الحرية؟!

-5-

حين نتحدث عن أثر **العصر الجديد في الموضوع الثقافي**، نلحظ أنّ هذا العصر رفعَ شعارَ التبشير بالحرية والديمقراطية في العالم؛ في الوقت الذي اُرتكِبت وتُرتَكَب جرائم باسم الحفاظ على الأمن. وكان من نتائج ذلك أن أُلحق الأذى بالثقافة والهويّة. وهكذا، فَبِاسْمِ الحرية يُقتَل الإنسان، وباسم الأمن تُقتَل الكلمةُ وتتردّى الثقافةُ وتُشوّه القيم.

لقد أنتجت المركزيّةُ الغربيّة "ممارسات الخضوع الثقافيّة" كما سمّاها "بيل أشكروفت" في "الردّ بالكتابة"[74] (Bill Ashcroft :The Empire Writes Back)، ومارسَ هذا المفهوم" إقصاءً لكل ما هو ليس غربيّاً"[75] كما يرى عبدالله إبراهيم، واستند إلى مجموعة من الرؤى ذات الطابع الثقافي، قسّمت العالم بموجبها إلى مركز وأطراف. و" أفضى كل ذلك إلى نوع من التمركز حول الذات بوصفها المرجعية الأساسيّة لتحديد أهمية كل شيء وقيمته، وإحالة "الآخر" إلى مكوّن هامشيّ، لا ينطوي على قيمة بذاته، إلا إذا اندرج في سياق المنظور الذي يتصل بتصورات الذات المتمركزة حول نفسها"[76]. ومن هنا وجدنا أنّ الخطاب الإمبراطوريّ المهيمن يركّز على إبراز عنصر "اختلاف الذات عن "الآخر"، بما يضمن تشكيل هويّة خاصّة به تكفل له السيطرة

على هذا "الآخر"[77]. وقد اهتمّ مصطلحُ "ما بعد الكولونياليّة"، بالآثار الثقافيّة التي نجمت عن الاستعمار والتي تأثرت بالسياق الإمبريالي، كما يرى حفناوي بعلي.[78]

بدأ العصرُ الجديد عهدَه بالقتل، بمشهدٍ بدا فيه الصقرُ يأكل العصفورَ من رأسه بتلذّذ، وبحلمٍ بدا فيه هذا الصقر وهو يلتهم العائلة العربية. تلك هي بداية القرن الواحد والعشرين بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر كما انعكست في الرواية. فضلاً عن أنّ حياة العصر الجديد جعلت "الموظف الجديد" يدرك أن "وظيفته الجديدة" حولّته إلى رجل بلا لباقة، فَفَقَدَ أخلاقياته وخصوصيّته في تعامله مع الآخر، إذ مَنَعَتْه من التفكير حتى بالاعتذار؛ لأنّ المصلحة لا تقيم وزناً لأي بعدٍ أخلاقيّ. وباختصار، فقد بدأ "العصر الجديد" والعربيّ يتأرجح بين الخوف والهذيان والنوم العميق، لا يدلّ على وجوده سوى "شخيره"، وقد تمثّل في صورةِ عصفورٍ توزّع مصيرُه بين القفص أو القتل بين مخالب صقر. أمّا "العصفور الرابض تحت شَبَكها الحديديّ، فقد كان يفكّر في ذلك الذي يمكن أن يفعله عصفورٌ في موقفٍ كهذا، لكنّ الشيء الوحيد الذي لم يخطر بباله: أنّ له أجنحة"[79]. وهكذا،تبدو المعادلة بين مَن يصنع التاريخ وبين مَن يخرج منه،إذ فَقَدَ حتى التفكير في مصادر قوته.

تأثّرت كثيرٌ من الشخصيات باختراقٍ ثقافيّ رافقَ العصرَ الجديد، كان من نتائجه أنْ صارت تشعر أنها لا تملك أن تتمنّع عن قبول ظواهر الثقافة الأمريكية مثل الـ "همبورغر" فكيف لها أن ترفضها؟! فقد هدّد ابنُ رشيد الصغير والدَه وحمّله مسؤولية عدم الشراء، وحاول التقدّم بشكوى إلى حاملة الطائرات الأمريكية، مما يشير إلى أنّ هذا الاختراق الثقافيّ أفرزَ أبعاداً ثقافية، منها أنّ المواطن حدّد مرجعيّته، وهي في هذه الحالة مرجعيّة خارجيّة أمريكية، بها يرتبط أمنُه الداخليّ. كما كان لذلك آثارٌ ثقافيةٌ على الأسرة ألحقت الأذى بهويتها، وهكذا وقف الأب أمام مجموعةٍ من التهديدات: تهديد الابن، وتهديد الشرطي والتهديد الأمريكي،مما جعله ينفّذ أوامر الشرطي. "إذن اذهبْ من فورك الآن واشترِ للولد ما يريد وإلاّ سأضطرّك مرغماً أن تفهم، مفهوم؟ مفهوم"[80]. وحدّث نفسه بحديثٍ داخليّ ينمّ فيه عن عجزه وخوفه من ابنه،بقوله: "هل عَلَيّ أن أخاف؟"[81]، واستذكرَ تهديدَ ابنه الغاضب: "لا تريد أن تشتري لي. إذن عليك أن تتحمّل المسؤولية كاملة"[82]، وهو يعني كل كلمة قالها: "أريد همبورغر"[83]. وفي هذا السياق، يعكس الحديثُ تغيّرَ مفهومِ المكان، إذ صار المكان متحركاً، واختُزِلَت الجهاتُ كلّها في جهة "الغرب"، وصارت أمريكا مجاورةً لكلّ الأقطار، وهذا ما يعكسه إيمانُ الشرطي بالقوة المطلقة للإمبراطورية الأمريكيّة: "يا حمار.الأمريكان وصلوا القمر، فهل تستكثر عليهم أن يصلوا بالـ(كيتي هوك) إلى تحت شبّاكك؟!"[84].

تدرك كثير من الشخصيات أنّها ضحيّة رؤية العصر الجديد الاتّهاميّة، وبالتالي، ترى نفسها مُتّهَمَةً بالضرورة، فمَن يربّي لحيتَه مصيرُه الاعتقال في غوانتنامو، وهو ما حدثَ مع ابن رشيد النمر حين شاهدَ صورته على شاشة التلفزيون، بسبب طول لحيته، مما دفعه إلى تسليم نفسه إلى حاملة الطائرات وهو يصيح: "أين المفرّ؟"[85]، واتُهِمَ بالجنون أيضاً، وكان دليل إدانته، كما بيّنَ الحوارُ، أنّ "لحيته طالت بما فيه الكفاية بحيث حسمت الشك باليقين؟ -: نعم. -: وهكذا يمضي بنفسه لتسليم نفسه، وهو يصيح كما قيل(أين المفرّ؟)"[86].

ومن التداعيات الثقافيّة التي أصابت الشخصيات بسبب الفزع والإحباط واليأس من العصر الجديد، أنّ بعضها ومنها رشيد النمر صارت تنظر إلى نفسها باعتبارها ميتة، بل وجدنا شخصيات تبحث عن وسيلة مناسبة للموت، وعن مقبرة بدل الحياة، وطالت هذه الآثارُ الثقافية العلاقاتِ الأسريّة في المجتمع العربي، فصارت تقوم على الخوف والتوجّس والريبة. وقد أدركَ رشيد ذلك وتعاملَ في ضوء هذه الرؤية، فكم كان يحلو له أن يتحدّث عن نفسه باعتباره ميتاً، وأن يرى مَن حوله أمواتاً والمرحلة مرحلة موت، من خلال تأمّلِ وجوهِ المارّة وتفرّسِ عيونِهم، ليدرك أنّ العالم من حولهم مقبرة وأنهم موتى مهما اختلفت أجيالهم وأعمارهم. ومما عمّق أزمة الأمّ أنها قارنت بين ماضي الشُرفة/رمز العالم العربي وحاضر المرحلة، بين المتخيّل والواقع، بين الماضي المشرق والحاضر القاتم، وحمّلت زوجَها ورؤيتَه /ربّ الأسرة مسؤوليةَ الوصول إلى هذه المرحلة، وهو ما يكشفه الحوار التالي بين الزوجة وزوجها رشيد النمر: "كانت الشرفة أوسعَ مما هي الآن. هكذا خُيّل إليه.كانت تُطلّ على مساحةٍ أرحب وشرفات أقلّ. هكذا خُيّل إليه.كانت بشمسٍ أكبر وقمر أقلّ شحوباً. هكذا خُيّل إليه.لكنّ امرأته قالت له: الشرفة غير مسؤولة عن هذا بل المسؤول نظرتك إليّ....... وستثبتُ الأيامُ أنكَ كنتَ تخطّط منذ البداية لما نحن عليه الآن: موتُنا."[87]. سادت أجواء في العصر الجديد، صار الصراعُ فيها مألوفاً، والقتلُ شهوةً، كي تظلّ دوّامةُ الصراع حيّةً كلعبة القطّ والفأر، أو توم وجيري، أو الصقر والعصفور، أو العصفور والقفص.

كلّ ما سبق جعل من الطبيعي أن تكون أمكنة الرواية وشخصياتها بلا أسماء، عدا شخصية رشيد النمر، مع ما يحمله هذا الاسم من مفارقة، فالمسمّى ليس رشيداً ولا شجاعاً، وهو يمثّل ملايين العرب المسكونين بالخوف في هذا العصر الجديد، أمّا عدم تسمية الأماكن فلأنّ ذلك يتيح فضاءً روائيّاً أوسع، يشمل المنطقة العربيّة كلها.

ولابدّ من الإشارة إلى أنّ الملمح البارز في حياة الشخصيات، أنها مسكونة بالفزع والإحباط وأنها مهمّشَة. وقد رصدَ الكاتبُ حركاتها الخارجيّة، وغاصَ في أعماقها ليكشف عن مكبوتاتها، وهذا ما تمثّله حركاتُ الموظف القديم، وهو يتهيّأ لقول "الشيء الأهمّ" لرشيد النمر: "أمّا إلى الغرب فإيّاك ثم إيّاك أن تسمح له بذلك. فهذا ممنوع... ممنوع تماماً، أعني تماماً تماماً"[88].

وأخيراً، وعلى الرغم من تقديرنا لرؤية هذه الرواية، فإنّنا نخشى من مسألةٍ نترجمها بالتساؤل التالي: هل يؤدّي إلحاحُ الرواية العربية على صورة الواقع القاتمة، إلى تقبّل المرء روحَ الانكسار والهزيمة، وذلك قياساً إلى مقولة إدوارد سعيد، في سياق حديثه عن دور الصورة وأثرها، من أنّ الخوف الذي تولّده الصور المضخّمة للإرهاب، يسرّع خضوعَ الفرد للمعايير المهيمنة في اللحظة الراهنة؟"[89].

-6-

نقف في هذا الجزء من الدراسة عند شكل من الشخصيات يختلف عمّا مرّ، فهو أولاً جيلٌ جديدٌ، وهو ثانياً من الطيور، وهو ثالثاً يمثّل الجانبَ المشرق في حياة العربي في سعيه نحو الحرية. نحاول، في هذا الجانب، أن نكشفَ عن العالم الجوّانيّ والثوابت التي ينطلق منها العربيّ/الضحيّة من خلال شخصية **العصفور**. فمن هذه الثوابت إيمانُه بروح المقاومة، بدليل أنّ العصفور ظلّ يقاوم برِجْلٍ واحدة. كما يؤمن أنّ "بوّابة الشمس" تقود إلى فضاء الحرية، لذا وجدنا خطابَ العصر الجديد يقوم على محاصرة الحرية وخنق الفكر الواعي، وبهذا نفسّر صرخة رشيد النمر حين وجد العصفور وقد حطّم قفصه، وكيف كان يفرد جناحيه كلما أطلّت الشمس. بل صار يتحدّى السكين والبندقية ويسخر مثلما سخرت منه زوجته وابنته: "قالت زوجته: ها هي تأتي وتغنّي في الشرفة دون أن تستطيع حتى مشاهدتها، وربما هي تغيظك وتسخر منك"[90]. قال مخاطباً نفسه: "فمَن هو ذلك الرجل السعيد الذي أُتيح له أن يرى بأمّ عينيه عصفوراً يكسر قفصاً، وفي الظلام ! دون مساعدة من أحد."[91]

بدا في الرواية أنّ دربَ الحرية بوّابةُ الوعي، ورمزٌ من رموز الإشراق، وولادةٌ جديدة وبعثٌ، وقد سار العصفور في درب الشمس، فكان يكبر كلما أطلّت ، وبالتالي قدّم العصفورُ الذي يمثّل الشخصيةَ العربية من هذه الزاوية - في هذه المرحلة من الزمن - نموذجاً لكلّ مَن يسعى إلى التحرّر من الاستعمار، ومن العصر الجديد الذي جاء يبشّر بالحرية والديمقراطية.

إنّ شخصية العصفور إدانةٌ حقيقيّة للعصر الجديد وللحرية المشوّهة التي يقدّمها. نستطيع أن نقول إنّ الرواية تطمح إلى تقديم العصفور نموذجاً للإنسان العربي، وهو يسعى في رحلة البحث عن الحرية، فدربُ الحرية في الشمس، لا في الأقفاص والسجون وعَتْمَة العصر الجديد وجنونه. فسيكسرُ العربيّ قيدَه ويثور على سجّانه ويتحلّل من الضغوط والإملاءت،كما حطّمَ العصفورُ قفصَه.

كما دخلَ الراوي في وعي العصفور، ليقول بأنه لن يستسلم،على الرغم من أنّ الموت مصيره، لذا صار يتوقّع أن تشرق الشمس فجأة، "بخبرة العصافير التي توارثتها على مدى الزمان، أدرك

العصفور أنه وقع في الفخّ، وأنه سيموت، لكنّ يأسه لم يمنعه من أن يحلم بشمسٍ تشرق فجأة ساطعة على غير عادتها، فيكبر أكثر وأكثر فلا تغدو السكين التي التمعت، أكثر من شوكةٍ، مقارنة بحجم رقبته،ويكون مصير البيت مصيرَ القفص، لكن الشمس لا تشرق هكذا.."[92]

لقد ربطت الرواية بين العصفور والحرية، حين أفردت مساحة كبيرة للحديث عنه وعن غنائه، لتعبّر عن قضية الحرية وهموم المقهورين في حركتهم التحرّرية. وقد ضاقت رموزُ العصر الجديد به على طول الرواية، مما جعل الحريةَ مسؤوليّةً، فقد ضاق صدرُ رشيد النمر بهذا الغناء أحياناً، تعبيراً عن ضيق مساحة الحريّة في العصر الجديد، في الوقت الذي هدّده ابنه الصغير بقوله: "تريد غناءً إذن..(أوكي). هكذا نطقها بالإنجليزية، فبدَتْ أشبه بتهديد"[93].

وباختصار، تقول لنا الرواية: لماذا حطّمَ العصفورُ قفصَه ونالَ حريّتَه، وحوّل صمتَه إلى وجودٍ وفعل؟ ولماذا لا نحطّم، نحن، أقفاصَنا وقيودَنا، كما حطّمها العصفور،على الرغم من أنّه يسكن البيوت التي يسكنها البشر، وإذا ما أخلَوْها أخلاها هو أيضاً،كما يرى الجاحظ في حيوانه؟! لماذا؟[94].

لقد تعرّضت أعدادٌ كبيرةٌ من العصافير للقتل في الرواية، ولكنّها ظلّت توّاقة إلى الحرية، ولم تستسلم للسكِّين، بل طارت وغنّت وحطّمت أقفاصَها وتكاثرت، وكانت فراخُها اللحميّة - التي خرجت للتوّ من بيضها "تصوصو"، ثم تحوّلت أصواتها إلى "هدير مرتفع" - غير آبهةٍ بنيران بندقية "رشيد النمر" القاتلة، بل صار يخشى تلك التي كان قَتَلَها وأكَلَها وقيّدَ أرجلَها من أن تُبعث حيّةً فتهجم عليه، إلى حدٍ تصوّر أنه أمام "تسونامي مجنون". لقد مثّل غناءُ العصفور انتصارَ رؤية الأمل والحرية المقهورة حين أدرك رشيد النمر " أنّ زمن السكاكين قد ولّى، مادامت العصافير باتت تتجرأ فتهبط على حوافّ الشرفات وتغني"[95]

وبعـــد، فقد كان للعصر الجديد إفرازاتٌ ثقافيّة انعكستْ في النفس والمجتمع والإنسان، وانتهت الدراسة إلى غياب البعد الإنسانيّ في خطاب النظام الجديد وممارساته، وتحوّله إلى كابوس مرعب. وتبيّن أنّ الحريّة والقيم انتهكت تحت عنوان الحفاظ على الأمن. وكشفت الدراسةُ عن واقعيّة النصّ إلى الحدّ الذي اختلطَ فيه النصّ المكتوب مع نصّ الحياة الذي يدور حولنا، مع نصّ ثالث يصنعه المتلقّي يكشف فيه عن المتواري والمسكوت عنه، كما كشفت عن صورة النظام العربي من خلال شخصية "الشرطيّ"، وعن صورة المواطن العربيّ من خلال شخصية "العصفور"، وعن صورة "العصر الجديد"من خلال شخصية "الصقر". وكشفت عن معاناة الضحيّة التي يعيشها العربيّ.

وأخيراً، نقول: إنّ ما في الرواية من هذَيان إنما هو بسبب ما في العصر الجديد من جُنون، وما فيه من جفافِ روح.

A Reading in the Novel: "The Balcony of Raving" by Ibrahim Nasralla

Zuhier Mahmoud Obeidat, *Dept. of the Arabic language, Hashemite University, Zarqa, Jordan.*

Adnan Mahmoud Obeidat, *Dept. of human arts, Applied science and Technology University, Irbid, Jordan.*

Abstract

This study is concerned with the narrative atmosphere which was set up by the novel 'The Balcony of Raving' that is: the historical moment when the new international system started formation, that is the same period in which the Arab system was seeking a solution or a way out precisely in the wake of the occupation of Kuwait and through the events of September 11, until the end of the collapse of Iraq. Hereafter, the importance of the novel appears since it stopped by the point of the modern Arab civilization's dispute with the other and what this era has produced of the culture residues that sneaked into the depth of the individual, society and era, forming a congruity of the culture: like the culture of fear and the culture of cage to the extent that the Arab citizen started to imagine that he lives in a cage and the Arab homeland has become a jail. The study showed that the new international system stood against the 'theory of security' through which it oppressed freedom.

The study also drew attention to the importance of the conscious study which turns no head to the form and exterior but focuses on the depths. It stood where the cover, title, introduction and the end are. Also it stood at the mind of this system and its visions that uprise against hegemony, possession and the negation of the others. The study unveiled the portrait of the Arab system through the portrait of "the policeman", the portrait of the Arab citizen through the character of the bird and the portrait of the 'new international system' through the character of the hawk. The study showed how fake were the tiddings of the system and how it became a horrendous nightmare for its citizen, how killing for the human souls and how void of values the system is.

قدم البحث للنشر في 2007/8/9 وقبل في 2008/6/29

هوامش وإحالات:

1- لحمداني، حميد، عتبات النص الأدبي /بحث نظري، مجلة علامات، مجلد 12، ج46، النادي الأدبي الثقافي، جدّة، 2002، ص11.

2- نقلاً عن تقرير: برس، شيما، بعنوان "نقادٌ أردنيون عاينوا تجربته الجديدة في "تايكي"، منشور في "جريدة الرياض اليومية"، عدد13683، السبت، 8 من ذي القعدة 1426هـ، 10 ديسمبر 2005، تحدّث فيه: خليل الشيخ وزياد الزعبي ورزان إبراهيم ورفقة دودين، عن تجربة إبراهيم نصر الله الروائية من خلال رواية " شرفة الهذيان ".

3- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري (711هـ)، لسان العرب، تحقيق حيدر، عامر أحمد، ومراجعة إبراهيم، عبدالمنعم خليل، ج9، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، 2003، (شرف).

4 - المرجع نفسه، ج15، (هذي).

5 -. طه، فرج عبدالقادر وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي،، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1980، ص474.

6 - إعداد رزوق، أسعد، مراجعة عبدالدايم، عبدالله، موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط4،بيروت، 1992، ص 284-285.

7 - يُنظر على سبيل المثال: رواية "سلالم الشرق" لأمين معلوف، ورواية "ضدَ مَنْ؟" لعلي العشّا، ورواية "ادخل بلا استئذان" لمؤلفها ارنست كرويدر (1954)، (Ernest Kreuder: Enter without Knocking)، ومسرحية "علماء الفيزياء" لفردريخ دورينمات (1962)،(Friedrich Durrenmatt: The Physicists)، ومسرحية "هل تعرف المجرّة؟" لكارل فتلنجر (1955)، (Karl Wittlnger: Do you Know The Milky Way ?)، ومسرحية "مارا/ ساد" لبيتر فايس (1964)،(peter Weiss: Marat Sade)، للمزيد، يُنظر: زيولكوفسكي، تيودور، أبعاد الرواية الحديثة: نصوص ألمانية وقرائن أوروبية، ترجمة عباس، إحسان، و: عباس، بكر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، 1994، ص 375-403، إذ عقد المؤلف فصلاً بعنوان "نظرة من مستشفى المجانين ".

8 - يُنظر: أبو القاسم، الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري (406هـ)، عقلاء المجانين، تحقيق د. الأسعد، عمر، دار النفائس، ط1، 1987، بيروت. ويُنظر: الجاحظ،أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين،" باب النوكى "، وابن عبدربه في " العقد الفريد".

9 - زيولكوفسكي، تيودور، أبعاد الرواية الحديثة: نصوص ألمانية وقرائن أوروبية، ترجمة عباس، إحسان،و: عباس، بكر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت، 1994، ص 392.

10 - يُنظر: أبو القاسم، الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري، مرجع سابق، ص 73- 74.

11 - السمّان، محمد حيّان، خطاب الجنون في الثقافة العربية، رياض الريّس للكتب والنشر، ط1، كانون الأول /ديسمبر 1993، ص55. للمزيد، ينظر: ص45، 46، 63.

12 - بعلي، حفناوي، مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن. الدار العربية للعلوم – منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص 93.

13 - زيولكوفسكي، تيودور، مرجع سابق، ص 382،379، 395.

14 - نصر الله، إبراهيم، رواية "شرفة الهذيان"، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 2005م، يُنظر على سبيل المثال: ص 9، 21، 55، 72،62،59، 89، 101، 103، 105، 106، 156،155،142، 181، 182، 186.

15- الرواية، ص3.

16 - يُنظر: الرواية، ص 128.

17- الرواية، ص 3.

18 - الرواية، ص 193.

19- نقلاً عن تقرير: برس، شيما "نقادٌ أردنيون عاينوا تجربته الجديدة في تايكي"، مرجع سابق.

20- عبد القادر، محمد، مقالة "شرفة الهذيان: تجليّات الخيال في أقبية اللاوعي"، جريدة الدستور الأردنية، عدد 13805، تاريخ 12/23/ 2005.

21- عبيد، محمد صابر، رواية اللامركز: استراتيجية العتبات والمصاحبات النصيّة، مجلة "أفكار" الأردنية، عدد 215، أيلول، وزارة الثقافة، الأردن، 2006، ص 22.

22- بنعبد العالي، عبدالسلام، ثقافة الأذن وثقافة العين، ط1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب 1994، ص7.

23- السابق، ص8.

24- عبدالحميد، شاكر، عصر الصورة: السلبيات والإيجابيات، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد رقم 311، الكويت، ذو القعدة 1425 هـ/ يناير 2005، ص8 ، 9 .

25- الرواية، ص 57.

26- الرواية، ص 88.

27- الرواية، ص 99.

28 - يُنظر: الرواية: ص 12-13.

29 - يُنظر: الرواية، ص 126 -128.

30- الرواية، ص128.

31- الرواية، ص 176.

32- الرواية، ص 60.

33- يُنظر: نصر الله، إبراهيم، مقالة "لقاءُ غير متوقَّع مع فرناندو بوتيرو"، جريدة "الرأي" الأردنية /الملحق الثقافي، عدد رقم 13047 /الجمعة 16/ حزيران /2006، حيث لوحة بوتيرو التشكيليّة "سجن أبو غريب" وقصيدة الروائيّ والشاعر إبراهيم نصر الله في منحوتة بوتيرو "اليد"، بعد أن تأمّلها في أحد المعارض العالميّة منتصف عام 2006، كتبَ يقول:

وشقّت" هذه اليد التي روّضت الوعر
(دروبَ الأمل)
هذه اليد التي زوّجت السُكّر للفتنة
وأغوتْ الملح بالتجلي
اليد التي أيقظتْ الحياة وخاصرتها
ولاحقت الضوءَ إلى أن عادت به
اليد التي أشرعتْ النافذة
ودافعتْ عن حقّ الشمس في عناق مَن في الزوايا
وابتكرتْ اسماً لكل ما مسّته وهي تغزل له قامته
هذه اليد التي أشارت للوردة بحنان
وللقاتل دون أن ترتجف
اليد التي تدرك سرَ النسمة
وهشاشة النياشين المُعلّقة على صدر جنرالات الهزائم
اليد التي ارتحلتْ
اليد التي عادت
اليد التي ارتفعتْ ها هنا كالحقيقة
اليد التي أضاءتْ ها هنا كشمس
اليد التي روت الغيم
ولم تحسد الطير وهي تحلّق بأجنحتها الخمسة
اليد التي طالما انعطفتْ كنهر
كلما أبصرتْ عطشاً أو ذبول
اليد التي لم تسألنا شيئاً وهي تمنحنا كلّ شيء
اليد التي رفعتْ لنا سقف البيت
واحتضنتْ لنا الحبيبة
ودلّلتْ لنا الأولاد
وكتبتْ ما حلمنا به من قصائد

ومسدت أعناق الجياد وضفَرتْ جدائل الصغيرات
اليد المجداف.. الجناح.. الدرع الذي تلقى الطعنة
وامتدّ ليقطف أسماء المعجزات
اليد الكبيرة
يد بوتيرو التي كان لا بدّ من أن تكون كذلك
كي يرتعد الشرطيّ وهو يفكِّر برغبته في صفع تلك الابتسامة
وصاحبُ المصنع وهو يفكِّر بجوع الآلة
والسجانُ وهو يفكِّر بأفواه القيود الفاغرة
اليد التي تمتد الآن نحوي
اليد التي تمتد نحوك
كي تردم هوة باتساع محيط تفصل قلبين
يدي
يدك
"....

34- الرواية، ص 21.

35- الرواية، ص 176.

36- الرواية، ص 166.

37- الرواية، ص 176.

38- الرواية، ص 146.

39- الرواية، ص 147.

40- الرواية، ص 146.

41- الرواية، ص 39، 40.

42- الرواية، ص 37.

43- الرواية، ص 181.

44- الرواية، ص 50.

45 - الرواية، ص 82.

46- الرواية، ص65.

47 - الرواية، ص 64.

48 -الرواية، ص 69.

49 -الرواية، ص69.

50 - الرواية، ص 51.

51- الرواية، ص 133.

52- الرواية، ص 133.

53- الرواية، ص 13.

54- حرب، علي، مقالة "مسألة الحرية:مسألة اللعبة وازدواج الكينونة" مجلة "عالم الفكر"، عدد 3، مجلد 33،المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت / يناير/مارس 2005ص 13.

55- السابق، ص17.

56- الرواية، ص 152.

57- الرواية، ص 162.

58- الرواية، ص 173.

59- الرواية، ص 137.

60- الرواية، ص 73.

61 - الرواية، ص 74.

62- الرواية، ص 187.

63- الرواية، ص 124.

64- الرواية، ص 141.

65- الرواية، ص 43.

66- الرواية، ص 182.

67- الرواية، ص 34.

68- الرواية، ص 137.

69- الرواية، ص 76.

70- الرواية، ص 76.

71- الرواية، ص 73.

72- الرواية، ص 185.

73- الرواية، ص 185

74- "أشكروفت، بيل" و"غاريث غريفيت" و "هيلين تيفين"، المحرر العام "تيرينس هوكس"، الردّ بالكتابة: النظرية والتطبيق في آداب المستعمرات القديمة، ترجمة شهرت العالم. المنظمة العربية للترجمة، توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية. ط1، بيروت، آذار(مارس) 2006، ص 32.

75-- إبراهيم، عبدالله، المركزية والاختلاف: إشكاليّة التكوّن والتمركز حول الذات، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 1997، ص13.

76- السابق، ص13.

77- أشكروفت، بيل، مرجع سابق، ص 174.

78 - بعلي، حفناوي، مرجع سابق، ص 67.

79- الرواية، ص 14.

80- الرواية، ص 125.

81- الرواية، ص 120.

82- الرواية، ص 120.

83- الرواية، ص 120.

84- الرواية، ص 124.

85 - الرواية، ص 113.

86- الرواية، ص 112 - 113.

87- الرواية، ص 34 - 35.

88- الرواية، ص 18.

89 - سعيد، إدوارد، الثقافة والإمبريالية، نقله إلى العربية وقدّم له كمال أبو ديب، ط1، دار الآداب – بيروت 1997، ص 366.

90- الرواية، ص 184.

91- الرواية، ص 103.

92- الرواية، ص 106.

93- الرواية، ص 28.

94- الجاحظ، أبو عثمان، عمرو، الحيوان، ج4، تحقيق وتقديم فوزي عطوي، دار صعب، بيروت (د. ت)، ص 259.

95 - الرواية، ص 187.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

نصر الله، إبراهيم. (2005). رواية "**شرفة الهذيان**"، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

ثانياً: المراجع:

إبراهيم، عبدالله. (1997). **المركزية والاختلاف: إشكاليّة التكوّن والتمركز حول الذات**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت.

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري. (711هـ)، **لسان العرب**، تحقيق حيدر، عامر أحمد، ومراجعة إبراهيم، عبدالمنعم خليل، ج9، ج 15، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، 2003.

أبو القاسم، الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري. (406هـ). **عقلاء المجانين**، تحقيق الأسعد، عمر، (1987)، دار النفائس، ط1، بيروت.

أشكروفت، بيل؛ غاريث، غريفيت؛ وهيلين، تيفين. (2006). المحرر العام "تيرينس هوكس"، **الردّ بالكتابة: النظرية والتطبيق في آداب المستعمرات القديمة**، ترجمة شهرت العالم. المنظمة العربية للترجمة، توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية. ط1، بيروت، آذار(مارس).

بعلي، حفناوي. (2007). **مدخل في نظرية النقد الثقافي المقارن**. الدار العربية للعلوم – منشورات الاختلاف، ط1 ، الجزائر .

بنعبد العالي، عبدالسلام. (1994). **ثقافة الأذن وثقافة العين**، ط1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

الجاحظ، أبو عثمان، عمرو. (د. ت). **الحيوان**، ج4، تحقيق وتقديم فوزي عطوي، دار صعب، بيروت.

حرب، علي. (2005). مقالة "مسألة الحرية: مسألة اللعبة وازدواج الكينونة"، **مجلة عالم الفكر**، عدد 3، مجلد 33، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت / يناير/مارس.

رزوق، أسعد. (1992). **موسوعة علم النفس**، مراجعة عبدالدايم، عبدالله، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط4، بيروت.

زيولكوفسكي، تيودور. (1994). **أبعاد الرواية الحديثة: نصوص ألمانية وقرائن أوروبية،** ترجمة عباس، إحسان، و: عباس، بكر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت.

سعيد، إدوارد. (1997). **الثقافة والإمبريالية،** نقله إلى العربية وقدّم له كمال أبو ديب، ط1، دار الآداب – بيروت.

السمّان، محمد حيّان، (1993). **خطاب الجنون في الثقافة العربية،** رياض الريّس للكتب والنشر، ط1، كانون الأول /ديسمبر.

طه، فرج عبد القادر وآخرون. (1980). **معجم علم النفس والتحليل النفسي،**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

عبدالحميد، شاكر، (2005). **عصر الصورة: السلبيات والإيجابيات، سلسلة عالم المعرفة،** المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد 311، بيروت، ذو القعدة 1425 هـ / يناير.

ثالثاً: دوريات:

1- تقرير: برس، شيما، بعنوان "نقادُ أردنيون عاينوا تجربته الجديدة في "تايكي""، منشور في "جريدة الرياض اليومية "، عدد13683، السبت،8 من ذي القعدة 1426هـ، 10 ديسمبر 2005، تحدّث فيه: خليل الشيخ وزياد الزعبي ورزان إبراهيم ورفقة دودين، عن تجربة إبراهيم نصر الله الروائية من خلال رواية "شرفة الهذيان".

2 - عبد القادر، محمد، مقالة "شرفة الهذيان: تجليّات الخيال في أقبية اللاوعي"، جريدة الدستور الأردنية، عدد 13805، تاريخ 12/23/ 2005.

3 - عبيد، محمد صابر، رواية اللامركز: استراتيجية العتبات والمصاحبات النصّية، "مجلة أفكار الأردنية"، عدد 215، أيلول، وزارة الثقافة، الأردن، 2006

4 - لحمداني، حميد، عتبات النص الأدبي /بحث نظري، مجلة علامات، مجلد 12، ج46، النادي الأدبي الثقافي، جدّة، 2002.

5- نصر الله، إبراهيم، مقالة "لقاءُ غير متوقّع مع فرناندو بوتيرو"، جريدة "الرأي" الأردنية /الملحق الثقافي، عدد رقم 13047 /الجمعة 16/ حزيران /2006، حيث لوحة بوتيرو التشكيليّة " سجن أبو غريب " وقصيدة الروائيّ والشاعر إبراهيم نصر الله في منحوتة بوتيرو "اليد"، بعد أن تأمّلها في أحد المعارض العالميّة منتصف عام 2006.

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب المجلد 7 العدد 1، 2010، ص ص 31- 75

التراكيب غير الشائعة في مكمّلات الجملة

ابراهيم السيد *

ملخص

بنى النّحاة منهجهم في التقعيد النحوي على الشائع في لغة العرب، واعتادوا أن يذكروا في كثير من الأحيان تراكيب غير شائعة، سمعت من بعض العرب، ولم تتفق مع القواعد العامّة.

عمدت الدراسة إلى أمهات كتب النحو، وجمعت منها التراكيب غير الشائعة في مكملات الجملة (الفضلات)، وقامت بتوضيحها وتحليلها ومقارنتها بما يقابلها من تراكيب شائعة من أقصر طريق، دون الغوص – بقدر الإمكان – في خلافات النّحاة وأدلّتهم العقلية.

المقدّمة:

بنى علماء العربيّة الأوائل منهجهم في التقعيد النحوي على استقراء لغة العرب، ومعرفة الشائع وغير الشائع فيها، حيث تترد في كتبهم عبارات توحي بهذا المنهج، ومن ذلك ما ورد في كتاب سيبويه مثل: ومنهم من يجرّه وهم قليل (28/2).... وهذا النحو كثير في القرآن الكريم (39/2).... وهذا في الشعر أكثر من أحصيه (45/2، 252).... فهذا الغالب في كلام الناس (51/2).... لأن هذا أكثر في كلامهم (82/2).... وهذا أكثر من أن أصفه لك في كلام العرب (102/2).... وهذا قليل في الكلام كثير في الشعر (125/2).... وهي كثيرة في كلام العرب (181/2).... وهي قليلة في كلامهم (211/2)..... فعلى هذا جرت الندبة في كلام العرب (228/2).... ومثل ذلك في الشعر كثير (327/2)..... وهي عبارات تنم في مجموعها عن رصد التراكيب النحوية، والتعرف على مدى شيوعها في كلام العرب، وفي شعرهم، وفي القرآن الكريم. وهو منهج أرسى دعائمه أبو عمرو بن العلاء شيخ علماء اللغة في البصرة، عندما سأله عربي: خبّرني عمّا وضعت مما سميته عربيّة، أيدخل فيه كلام العرب كلّه؟ قال أبو عمرو: لا، فقال الرجل: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب وهو حُجّة؟ قال: أعمل على الأكثر وأسمّي ما خالفني لغات.

---

* قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

اعتاد علماء النحو الأوائل وفي مقدمتهم سيبويه أن يبدأوا الباب بالأمثلة والتراكيب الشائعة، ويأخذون في شرحها، وصولا إلى القاعدة العامّة، مستشهدين بالقرآن الكريم وبكلام العرب وشعرهم. ثم يذكرون في كثير من الأحيان تراكيب سمعت عن بعض العرب، لكنها لم تنتشر بينهم، ولم تتفق مع القاعدة العامّة للباب. وقد حاول النّحاة تطويعها للقاعدة تارة بالتقدير، وتارة بالتأويل، وتارة برميها بالشذوذ. واختلفت آراؤهم، وأخذ كل فريق يسوق البراهين للتدليل على رأيه، فامتلأت كتبهم بالخلاف والتأويل والأدلة العقلية. وأصبحت معرفة النحو تتطلب جهداً وعناءً، فتنادى كثير من الدارسين بضرورة تيسيره.

عمدت الدراسة إلى أمهات كتب النّحو تجمع منها التراكيب غير الشائعة في مكملات الجملة (الفضلات)، واشتملت على أبواب: المفعول به، المفعول لأجله، المفعول معه، المفعول فيه (الظرف)، الحال، التمييز، المستثنى، والجار والمجرور. أما المفعول المطلَق فلم أجد فيه تراكيب غير شائعة. وقد حاولت الدراسة في معظم الأحيان تجنب كثير من الأحكام النّحوية وخلافات النّحويين. وسعت إلى توضيح التراكيب غير الشائعة، وما يقابلها من تراكيب شائعة من أقصر طريق، ودون تفصيل. وقد ختمت بفهرس رتبت فيه التراكيب حسب ورودها في البحث.

أولا- باب المفعول به:

1- رفع الاسم المتلوَ بفعل متعد لم يتصل به ضمير نصب:

الأصل في الاسم إذا تلاه فعل متعدّ اتصل به ضمير نصب نحو: زَيْداً ضربته أن يجوز فيه وجهان: الأول: الرفع على أنه مبتدأ خبره الجملة الفعلية بعده، وذلك لاشتغال الفعل بنصب الضمير المتصل (الهاء) فيقال: زَيْد ضربته. والثاني: النصب بإضمار فعل ناصب له، يفسّره ما بعده، لأن الفعل قد اشتغل عنه بنصب ذلك الضمير المتصل به فيقال فيه: زَيْداً ضربته[1]. والأرجح الرفع حيث إن عدم الإضمار أرجح من الإضمار[2]. وهذا هو الوجه الوارد في القرآن الكريم في قوله تعالى: "وأما ثمودُ فهديناهُمْ" (فصّلت 17) برفع (ثمود) على أنه مبتدأ. كما ورد في الشعر، ومنه قول ذي الرّمّة[3]:

إذا ابْنُ أبي موسى بلالُ بَلَغْته فقام بفأس بين وصْلَيْكِ جازِرُ

برفع (ابن)

على أن النصب أيضا عربيّ كثيرُ[4]، وبه قرأ الحسن وابن أبي إسحاق والأعمش الآية السابقة بقولهم "ثموداً" بالنصب[5]. وورد في الشعر كذلك، ومنه قول الشاعر[6]:

فارساً ما غادروه مُلْحماً   غَيْرَ زُمَّيْلٍ ولا نِكْسٍ وَكِلْ

فنصب (فارساً) بفعل محذوف يفسّره ما بعده.

أما إذا تلا الاسم فعلٌ متعدّ لم يتصل به ضمير نحو: زَيْداً ضربْت فالوجه فيه النصب، كأنك قلت: ضربت زيداً، ثم قدّمت المفعول للاهتمام والعناية به، وهو عربي جيّد[7]. وقد أجاز فيه البصريّون – على ضعف - الرفع، وتأولوه على حذف الضمير من الفعل[8]على نحو ما ورد في قول الشاعر[9].

ثلاثُ كلّهنَ قتلْتُ عَمْداً   فأخزى اللهُ رابعةً تعودُ

وقول امرئ القيس[10]:

فأقبلت زَحْفاً على الركبتيْنِ   فثوبٌ لَبستُ وثَوْبٌ أجُرُ

أي ثوبٌ لبِسْتُه وثوبُ أَجرُه.

ونقل سيبويه عن بعض العرب قوله[11]: "شَهْرُ ثَرى، وشَهْرُ تَرى، وشَهْرُ مَرْعى"، فقال: شَهرْ تَرى. وتأوّله سيبويه على أنه يريد شَهرٌ تَرى فيه.

وعلى أيّ حال، فقد وصف النحاة النصب في نحو: زيْداً ضَرَبْتُ بأنه الوجه الأكثر الأعرف في لسان العرب[12]، وبذلك يكون التركيب الذي يأتي فيه الرفع بقولنا: زَيْدُ ضربْت أقل استعمالا عندهم. وقد أجازه سيبويه في الشعر، وضعّفه في الكلام[13] لقلّة وروده.

2- إعمال المصدر المعرّف بأل:

يعمل المصدر تشبيهاً له بالفعل – من حيث دلالة كل منهما على الحدث – فينصب مفعولاً به. ويكثر عمله إذا كان مضافا أو منوّناً. ومن شواهد عمل المصدر المضاف قوله تعالى: "ولولا دَفعُ اللهِ النّاس" (البقرة/ 251)، وقوله: "كذكركُمْ أبناءكم" (البقرة/ 200). بنصَب النّاس "مفعولا به للمصدر (دفع) و"أبناء" مفعولاً به للمصدر "ذكر" وقول الشاعر[14]:

عَهْدي بها الحيّ الجميعَ ومنْهُمُ   قَبْلَ التفرّق مَيْسِرُ ونِدامُ

فنصب (الحيّ) مفعولا به للمصدر المضاف (عَهْدي).

وقوْل رؤبَةَ[15]:

ورأيُ عَيْنيَّ الفَتى أخاكا   يُعْطي الجزيلَ فعليْكَ ذاكا

بنصب (الفتى) مفعولا به للمصدر المضاف (رأي).

ومنه قولهم: "سَمْعُ أذنيَّ زيْداً يقول ذاك"[16].

ومن الشواهد على عمل المصدر المنوّن قوله تعالى: "أو إطعام في يَوْمٍ ذي مسغبَة. يتيماً ذا مَتربة" (البلد 14، 15)، فالمفعول به (يتيماً) منصوب بالمصدر المنون (إطعامُ)، وقول الشاعر[17]:

أخذْتُ بِسَجْلِهِم فنفَخْتُ فيه   محافظَةً لَهُنَّ إخا الذَمام

بنصب (إخا) مفعولاً به للمصدر المنوّن (محافظة).

وقول الآخر[18]:

بضَرْبٍ بالسُيوفِ رؤوسَ قَوْمٍ   أزَلْنا هامَهُنَ عن المقيلِ

فالمفعول به (رؤوس) منصوب بالمصدر المنوّن (ضَرْب).

واختلف النحاة في عمل المصدر المعرّف بأل، فذهب سيبويه إلى جواز عمله، لكون الألف واللام بمنزلة التنوين، قال سيبويه[19]: "وتقول عجبت من الضّرب زَيْداً، كما قلت: عجبت من الضارب زَيْداً، يكون الألف بمنزلة التنوين". واعتمد في جواز عمله على وروده في كلام العرب مُسْتَشهِداً بقول الشاعر[20]:

ضَعيفُ النّكايَةِ أعْداءَهُ   يَخالُ الفرار يُراخي الأجَل

بنصب "أعْداءَ" مَفعولاً به للمصدر المعرّف بأل "النكاية".

وقول المرار الأَسديّ[21]:

لقد علمت أولي المغيرة أنّني   لحقت فلم أنْكِلْ عن الضَّرْبِ مِسْمَعا

فنصب "مِسْمَعا" بالمصدر "الضرب".

إلا أن المبرّد خالفه الرأي وذهب إلى منع عمل المصدر المعرّف بأل، معتبرا أن دخول (أل) التعريف عليه يضعف شبهه بالفعل ويبعده عنه لكونها من خصائص الأسماء، وقد تأول ما جاء من شواهده[22].

ومهما يكن من أمر، فقد أشار النحاة إلى أن عمل المصدر المعرّف (بأل) قليل الورود في كلام العرب[23]، حتى إنه لم يأت في القرآن الكريم شيء من المصادر المعرفة بأل عاملاً في مفعول صريح[24]. وعلى هذا الأساس تكون التراكيب الواردة في عمله، نحو: ضعيف النكاية أعْداءَهُ، ونحو: فلم أنكِلْ عَن الضَرْبِ مسمعا" نادرة الشيوع على خلاف المصدر المضاف والمنوّن.

3- التحذير بضمير المتكلّم أو الغائب:

التحذير تنبيه المخاطب على أمر مكروه ليجتَنبه. والكثير المقيس فيه أن يكون بضمير المخاطب (إيّاكَ وفروعه)، أما ما صدر من المتكلم لتحذير نفسه فليس مقيساً، وكذلك الأمر في تحذير الغائب، إلا إذا جاء ضميره معطوفاً نحو قول الشاعر[25]:

فلا تصحب أخا السّوء وإيّـاكَ وإيّـاهُ

وإذا جاء التحذير بـ (إياك وفروعه) فإن الضمير في محل نصب بفعل محذوف على أنه مفعول به. ولك في هذه الحالة أن تعطف المحذور على (إياك) فتقول إياك والأسَدَ، ولكن لابدّ من واو العطف لأنه اسم مضموم إلى آخر[26].

وقد وردت تراكيب في التحذير نادرة الاستعمال، وعلى خلاف الشائع المقيس فيه. فقد روى سيبويه عن الخليل أنه سمع أعرابيًا يقول: "إذا بلغ الرجل الستين فإيّاه وَإيّا الشّواب"[27]، حيث خالف هذا التركيب الأصل من جهة وقوع التحذير بضمير الغائب (إيّاه) دون عطف، ومن جهة إضافة "إيّا" إلى الاسم الظاهر "الشّوّاب"[28]، ويندر استعماله على هذا الوجه في لسان العرب.

وروي عن عمر بن الخطّاب رضي الله عنه قوله: "لِتُذَكّ لكم الأسل والرماح والسّهام، وإيّاي وأن يحذف أحدكم الأرنب"، فجعل التحذير بضمير المتكلم، وأصله إيّاي باعدوا عن حذف الأرنب، وباعدوا أنفسكم أن يحذف أحدكم الأرنب، والتحذير بضمير المتكلم شاذ[29]، وعلى خلاف الأصل في هذا الباب.

ومن التراكيب الواردة على خلاف الشائع في التحذير أيضا قول الشاعر[30]:

إيّـاك إيّـاك المراءَ فإنّه إلى الشرّ دَعّاءٌ وللشرّ جالِبُ

فالوجه فيه أن يقال: إيّاك إيّاك والمراءَ، لكن الشاعر حذف حرف العطف، وحذفه لم يرد إلا نادراً[31]. ولم يجزه سيبويه بقوله[32]: "واعلم أنه لا يجوز أن تقول إيّاك زَيْداً". وقد تأوّله النحاة على الضرورة الشعرية، أو لأن المحذّر جاء مكرراً بقول الشاعر: إيّاك إيّاك[33].

ثانيا- باب المفعول له (لأجله):

المفعول له مصدر منصوب يأتي بعد فعل من غير لفظه ليبيّن سبب حدوثه وعلّتها[34]. ويقع نكرة كما في قوله تعالى: "لو يردّونكم من بعد إيمانكم كفّاراً حَسَداً من عنْدِ أنفسِهِم" (البقرة 109). وقد يأتي معرفة كما في قوله تعالى: "يجعلون أصابعهم في آذانهم حذر الموت" (البقرة 19) بنصب حذر مفعولا له، وهو معرفة بالإضافة: وقد جمعهما حاتم الطائي في قوله[35]:

وَأَغْفِرُ عَوْراء الكريم ادّخارَهُ   وَأُعْرِضُ عَنْ شَتْمِ اللئيم تكرّماً

بنصب "ادخاره" وهو معرفة و"تكرّماً" وهو نكرة، على المفعول له.

واشترط النحاة فيه[36] – عدا المصدريّة والعلّة – أن يكون من أفعال النفس الباطنة نحو قولنا: جاء زيد رغبة في العلم، ولا يجيزون كونه من أفعال الجوارح نحو: جاء زيد قراءة للعلم. كذلك اشترطوا اتحاده مع فعله في الوقت والفاعل نحو: نصحت ابني أملا في إصلاحه.

ومتى فقد شرط من الشروط المتقدمة امتنع النصب، واقتضى جرّ المصدر بحرف يفيد التعليل[37]، نحو قول امرئ القيس[38]:

فجئت وقد نَضَّتْ لنوْمٍ ثِيابَها

لأن النوم متأخر عن نض الثياب، لذلك جرّه باللام، لعدم المشاركة في الوقت، ونحو قول أبي صخر الهذلي[39]:

وَإنّي لتعروني لذكراك هزّةٌ

لأن فاعل (تعرو) هو هزّة وفاعل الذكرى هو المتكلم، لذلك جرّ المصدر.

هذا، وقد أجاز النّحاة جر المستوفي للشروط بحرف جر[40]. فإذا كان المصدر مقترناً (بأل) التعريف فإن جرّه كثير ونصبه على المفعول له قليل نحو قول الشاعر[41]:

لا أقْعُدُ الجُبْنَ عن الهيجاء

حيث نصب الجُبْن وهو معرّف بـ (ألَ) على المفعول له. وهذا من النادر القليل فيه.

وأمّا إذا جاء مجرّداً من (أل) التعريف فإن نصبه على المفعول له هو الكثير، وجرّه قليل، حتى إن بعض النحاة ذهب إلى عدم جواز جرّه بحرف الجرّ إن كان نكرة، فلا يقال: قمت لإعظامٍ

لك. إلا أن الجمهور على جواز ذلك وإن كان قليلا[42]، ومن شواهد القليل في هذه المسألة قول الشاعر[43]:

مَنْ أمّكُمْ لرغبةٍ فيكم جُبِر

فجَرَّ المصدر (رغبة) باللام، على خلاف الشائع في هذا الباب.

ومن التراكيب غير الشائعة في باب المفعول له أيضا ما رواه سيبويه عن شيخه يونس بن حبيب من أن قوماً من العرب يقولون: أما العبيد فذو عبيدٍ. وذهب يونس إلى نصبه على المفعول له وإن كان (العبيد) اسماً، ووصفه سيبويه بأنه قليل خبيث[44]. ذلك أنَ المفعول له لا يكون إلا مصدراً[45]. وإذا فقد شرط المصدريّة جرّ بلام التعليل نحو قوله تعالى: "والأرض وضَعَها للأنام" (الرحمن 10)، ولا يجوز نصبه على المفعول له. إلا أن سيبويه قد أجازه على ضعفه إذا لم يُرد عبيداً بأعيانهم[46]. وتأوله الزجاج[47] بتقدير التملك ليصير إلى معنى المصدر كأنه قيل: أما تملك العبيد فذو عبيد، بمعنى: مهما يذكر شخص لأجل العبيد فالمذكور ذو عبيد.

ومهما يكن من أمر، فإنه على الرغم من هذا التأويل، وإجازة بعض النحاة له، يبقى التركيب نادراً، وعلى خلاف الشائع في لغة العرب.

ثالثا- باب المفعول معه:

نصب الاسم على المفعول معه في الجملة الاسميّة المتضمنة معنى الفعل:

المفعول معه هو الاسم المنصوب الواقع بعد واو بمعنى مع (واو المعيّة)، واشترط النحاة لنصبه أن يأتي بعد تمام الكلام، وأن يكون مسبوقاً بفعل نحو: سرت والطريق، أو بما يشبه الفعل نحو: أنا سائر والطريق[48].

أما إذ كانت الجملة اسميّة خالية من الفعل أو شبهه لكنها متضمّنة معناه نحو: ما أنت وزيدٌ، وكيف أنت وزيْدٌ، وكيف أنت وقصْعَة من ثريد فالأرجح الكثير في كلام العرب رفع (زيد) و(قصعة) بالعطف على ما قبلها بواو تفيد المصاحبة[49]، ذلك أن هذا الاسم السابق لا يتعذّر العطف عليه[50]، لأنه ضمير منفصل فكأنك قلت: ما أنت وما زيد. ولو كان الضمير متصلاً نحو: مالك وزيداً لم يكن إلا النصب لتعذر العطف على الضمير المجرور دون تكرار حرف الجرّ.

ومن الشواهد التي ساقها النحاة على رجحان العطف في الجملة الاسمية الخالية من الفعل أو شبهه قول المخبّل[51]:

يـا زَبْرَقانُ أخـا بَنـي خَلَـفٍ ما أنتَ – وَيْبَ أبيكَ – والفَخْرُ

برفع (الفخر) عطفاً على محل الضمير (أنت).

وقول جميل معمر[52]:

وأنت امْرؤٌ من أهل نَجْدٍ وأهْلُنا تَهامٍ فما النَّجديُّ والمُتَغَوِّرُ

برفع "المتغوّر" عطفاً على "النجديّ".

وإلى جانب هذا الكثير الشائع في رفع الاسم بعد الواو في هذه الحالة، وجدت لغة أخرى قليلة رواها سيبويه عن بعض العرب تذهب إلى نصب الاسم على المفعول معه بعد (ما) و(كيف) قال سيبويه[53]: "وزعموا أن ناساً يقولون: كيف أنت وزيداً وما أنت وزيْداً وهو قليل في كَلام العرب". وحمل سيبويه الكلام في مثل هذه الأمثلة على إضمار فعل تقديره كيف تكون وزيداً، وما كنت وزيداً، وكيف تكون وقصعة من ثريد. لأن كنت وتكون يقعان هنا كثيراً[54]، واستشهد بقول الشاعر[55]:

فما أنا والسَّيْرَ في متْلَفٍ يُبَرِّحُ بالذَّكَرِ الضابِطِ

بنصب "السَّيْر" على المفعول معه على تقدير "ما كنت" لاشتمال الكلام على معناه.

وخلاصة ما تقدّم أن الاسم الواقع بعد الواو في الجملة الاسميّة المتضمنة معنى الفعل يجوز فيه وجهان: الأول الرفع بعطف الاسم على ما قبله، فيقال: ما أنت وزيد، وكيف أنت وزيد، وكيف أنت وقصعة من ثريد، والثاني: النصب على المفعول معه بعد واو المعيّة فيقال: ما أنت وزيداً وكيف أنت وزيداً وكيف أنت وقصعة من ثريد. وهذه تراكيب وردت عن بعض العرب على خلاف الشائع بينهم ولم يكتب لها الانتشار.

رابعاً- باب المفعول فيه (الظرف):

الظرف هو كل اسم من أسماء الزمان أو المكان ضُمّن معنى (في) باطراد نحو قولنا: قمت اليوم، وجلست مكانك على تقدير: قمت في اليوم، وجلست في مكانك.

واحترز بقولهم "ضُمّن معنى في "مما لم يتضمّنها من أسماء الزمان والمكان، كما إذا جعل مبتدأ أو خبراً أو مجروراً أو مفعولا به نحو: يوم الجمعة يوم مبارك وجلست في الدّار وبنيت الدّارَ، فإنه لا يسمّى ظرفاً في هذه الحالة.

والعامل في الظرف ما سبقه من فعل أو شبهه نحو ضربت زيداً يوم الجمعة عندك وأنا ضارب زيداً اليوم عندك[56].

وأسماء الزمان كلّها صالحة للنصب على الظرفيّة سواء كانت مبهمة نحو: سرت مدّة أم مختصّة بإضافة أو بوصف أو بعدد نحو: سرت يوم الجمعة زمناً طويلاً وسرت يومين. أما أسماء المكان فالصالح منها للنصب على الظرفية نوعان: أحدهما: المبهم نحو جلست فوق الدّار. والثاني ما اتحدث مادته ومادّة عامله نحو: جلست مجلس زيْد.

وقد قسّم النحاة أسماء الزمان والمكان إلى متصرّف وغير متصرّف، فالمتصرّف منها ما فارق الظرفيّة إلى غيرها نحو يوم الجمعة يوم عطلة، وغير المتصرّف وهو ما لا يستعمل إلا ظرفاً نحو: ما فعلته قطُّ[57].

وعلى أي حال، فقد وردت على ألسنة بعض العرب تراكيب غير شائعة في استعمال الظروف نعرضها على النحو التالي:

1- إضافة (حيث) إلى المفرد:

من الظروف المبنيّة غير المتمكنة (حيث)، وهي مبنيّة على الضمّ، وعلّة بنائها شبهها بالحرف في الافتقار إلى ما يوضّحها[58]، ولهذا لزمت الإضافة إلى الجمل، سواء أكانت فعليّة نحو: جلست حيث جلس زيد، ونحو قوله تعالى: "فاقتلوا المشركين حيث وجدتموهم" (التوبة 5) أم اسمية نحو قولنا: قمت حيث زيد قائم، لكن إضافتها إلى الجملة الفعليّة أكثر[59]. وقد أحصيت ورودها في القرآن الكريم فوجدت أنها تكررت في خمس عشرة آية، أضيفت فيها جميعها إلى الجملة الفعليّة، ولم ترد في القرآن الكريم مضافة إلى جملة اسميّة.

على أن بعض العرب استعمل (حيث) على خلاف الشائع فأضافها إلى المفرد، فجاء التركيب نادراً قليلاً على نحو ما أشار إليه النحاة[60]. ومما ورد من ذلك قول الشاعر[61]:

ونَطْعَنُهُم تحت الكُلى بعد ضَرْبِهِم ببيضِ المواضي حيث ليِّ العمائِمِ

بإضافة حيث إلى المفرد بعدها وهو (ليِّ).

وقول الآخر[62]:

أما ترى حيث سُهيْلٍ طالعاً نجماً يضيءُ كالشهابِ لامعاً

بإضافة (حيث) إلى المفرد بعدها (سُهيْل).

ومذهب البصريين منع إضافة (حيث) إلى المفرد وعدم جوازه أو القياس عليه لقلّة ما سمع من ذلك[63]، فلا يقال: قمت حيث زَيْدٍ، بل يقال قمت حيث زَيْدُ قائِم وقمت حيث قام زيد[64]،

لكن الكوفيين وعلى رأسهم الكسائي أجازوا ذلك وقاسوه انطلاقاً من مذهبهم في القياس على القليل، واستنادا لما روي عن العرب كما جاء في الشواهد السابقة[65].

2- تصرّف (حيث) و(وسْط) و(دون):

الأصل في (حيث) أن تكون ظرفاً مبنيّاً للمكان: والغالب في بنائها أن يكون على الضم، لكن بعض العرب بناها على الفتح[66]، وقد تبنى على الكسر[67]، وروي عن الكسائي أن الضمَ لغة قيس وكنانة، والفتح لغة تميم[68].

والجمهور على أنها ظرف غير متصرف، وهذا هو الشائع في استعمالها، نحو قوله تعالى: "وامضوا حيث تؤمرون" (الحجر 65) وقوله: "وكلا منها رغداً حيث شئتما" (البقرة 35).

ومع ذلك فقد رأى بعض النحاة أن ظرفيتها غالبة لا لازمة[69]. بمعنى أنها قد تفارق الظرفيّة فتتصرّف وتعرب، وإن كان ذلك نادراً[70]. ومن استعمالها غير ظرف قول الشاعر[71]:

فشـدّ ولم ينظر بيوتا كثيرة إلى حيث ألقت رَحْلَها أمُّ قَشْعَم

ومن تصرّفها إضافتها إلى المفرد على نحو ما مرّ قبل سطور، وقد أشار البغدادي إلى أن "مَنْ أضاف حيث إلى المفرد فقد أعربها[72]"، وروي أن إعرابها لغة قليلة لِفَقْعَس[73]، وقيل: لبني أسد[74]، فينصبونها في موضع النصب، ويجرّونها في موضع الجرّ يقولون: كان ذلك حيث التقينا، وجئت من حَيْثِ جئت فيجرونها بـ (مِنْ). وعلى هذه اللغة قرأ بعض السّلف الآية الكريمة: سنستدرجُهُم من حَيْثُ لا يَعْلَمون" (الأعراف 182) بكسر "حيث"[75].

والغالب في جرّها أن يكون بِ (مِنْ)، وجرّها بغيرها قليل. فقد ندر جرّها بالباء كما في قول الشاعر[76]:

كانَ مِنّا بحيث يُعْكِي الإزارُ

وبِ (إلى) في قول الآخر[77]:

إلى حيث ألقت رَحْلَها أم قَشْعَم

ومن القليل أيضاً جرّها بِ (في) في نحو قوله[78]:

فأصبَح في حَيْثُ التقينا شريدُهُمْ

ومما ذكره النحاة في إعرابها وقوعها مفعولا به، وحُمل عليه قوله تعالى: "اللهُ أَعْلَمُ حيث يجعلُ رسالته" (الأنعام 124)، إذ المعنى أنه تعالى يعلم نفس المكان المستحق لوضع رسالته فيه، وناصبها الفعل المحذوف (يعلم)، والمدلول عليه بـ (أَعْلَمُ). وقد يُنصب على التمييز، كما في نحو: هي أحسن الناس حيث نظر ناظرٌ، يعني وَجْهاً[79]، وأشار ابن جني في خصائصه[80] إلى وقوعها موضع الفاعل في نحو قولهم: يسعُني حيث يَسعُكَ، وإن كانت الضمّة ضمة بناء.

وهكذا يتضح أن تصرّف (حيث) النادر في اللغة ربّما كان السبب فيه مجيئه على لغةٍ قليلة تذهب إلى إعرابه على خلاف ما شاع على ألسنتهم في عدم تصرّفها وإعرابها، الأمر الذي أدّى إلى وجود تراكيب غير شائعة في بناء الجملة على النحو المتقدّم.

وأما (وَسْط) فظرف مكان يأتي بسكون السين وتحريكها، فإن كانت السين ساكنة غلبت عليه الظرفية نحو: زيْدٌ وسْط الدّار، وإن كانت متحرّكة أصبح اسْماً غير ظرفٍ نحو: ضربت وَسَطَهُ، وجلسْت في وسط الدار، حيث جاء (وَسَط) مفعولاً به في الأول، واسماً مجروراً في الثاني[81]، وللتفريق بينهما ذهب الفراء إلى أن ما حسنت فيه (بيْن) كان ظرفاً نحو: قعدْت وَسْطَ القوم أي بينهم. وما لم تحسن فيه كان اسماً نحو: امتلأ وَسَطُ رأسِهِ شيباً. ويرى ثعلب أن ما كان أجزاء تنفصل قلْت فيه (وَسْط) بالتسكين نحو: اجعل هذه الخرزة وَسْطَ السّبْحَةِ، وما كان بلا أجزاء كان اسْماً نحو: صليت وَسَطَ الضّحى[82].

ومهما يكن من أمر فإن جمهور النحويين يرون أن الشائع في استعمال (وسْط) بسكون السين هو الظرفيَة، وأن خروجه عنها قليل لا يكاد يعرف[83]، ومن هذا القليل قول الفرزدق[84].

أتـتْهُ بمجْلـومٍ كـأنَ جبيـنَهُ صَلايَةُ وَرْسٍ وَسْطُها قَدْ تفلَّقا

بإخراج (وسْط) عن الظرفيّة، ومجيئه مبتدأ مرْفوعا على خلاف الشائع.

وقول القتّال الكلابي[85]:

من وَسْطِ جمع بني قريْطٍ بَعْدما هَتَفَتْ ربيـعَةُ يا بَني جَـوَابِ

بجرّ (وسْط) بالحرف (منْ) واستعماله اسْماً.

ويفهم مما تقدّم أن هذين التركيبين (وَسْطُها قد تفلَّقا) و(مِنْ وَسْطِ جمع بني قريْطٍ) قد جاءا على خلاف الشائع في استعمال الظرف عند جمهور النحويين كوْن (وَسْط) فيهما معربة، مع أنّ الغالب فيها أن تكون ظرْفاً.

وأما (دون) فإنه إذا جاء بمعنى رديء فهو اسم وليس ظرفاً على نحو ما حكاه سيبويه في قوله: هذا ثوبٌ دونٌ أي رديءٌ[86]. وأما إذا لم يأت على هذا المعنى فهو ظرف للمكان مبني على الفتح، والكثير في استعماله على هذا الوجه نحو: جلست دون زَيْدٍ أي في مكانٍ منخفضٍ عنه، ونحو: زيدُ دونَكَ أي في المكانة والمنزلة.

ويغلب عليه أن يأتي متصرّفا بـ (منْ) نحو قوله تعالى: "أأتَّخذُ مِنْ دونه آلهةً" (يس 23) لكن تصرّفَه بغير (مِنْ) نادر[87] وقد منعه سيبويه وجمهور البصريين، وأجازه الأخفش والكوفيون[88]، وخرّج عليه قوله تعالى: "ومِنّا دون ذلك" (الجنّ 11) فذهب إلى أن (دونَ) مبتدأ، وبني لإضافته إلى مبنيّ. وردّه آخرون، وتأوّلوا الآية على حذف المبتدأ (ما) على تقدير ما دون ذلك[89].

ومن هذا القليل الذي أورده النحاة على تصرّف (دونَ) قول الشاعر[90]:

وباشَرْتُ حَدَّ الموْتِ والمَوْتُ دونُها

برفع (دون) على أنه خبر المبتدأ.

وقوله الآخر[91]:

وغَبْراءَ يحمي دونُها ما وراءها

برفع (دون) على أنه فاعل.

وواضح أن هذا التركيب الذي يتصرّف فيه (دون) على هذا الوجه قلّ استعماله على ألسنة العرب، وعدّ من التراكيب غير الشائعة في بناء الجملة، لأنه جاء على خلاف الأصل الذي يذهبون فيه إلى بنائه على الظرفيّة.

وعلى أي حال، فإنّ الأصل في هذه الظروف (حيثُ) و(وَسْطَ) و(دونَ) البناء، وهذا ما عليه جمهور النحاة على نحو ما مرّ قبل سطور. ويرى المحدثون أن كثيرًا من الألفاظ التي تعربها العربية الآن كانت في وقت ما مبنيّة ثابتة أواخرها على حركة واحدة أو على سكون[92]، وأن ظاهر الإعراب في العربية لم تأت دفعة واحدة، بل مرّت بفترات تطوّرية متلاحقة، وأن هذا التنوع في طرق الأداء الخاصة بين القبائل، لم يأت إلا عبر مجهود زمن طويل وأجيال عديدة. ويغلب على الظنّ أنّ ما نجده في بطون الكتب القديمة للنحو واللغة من أمثلة وشواهد لم تنسجم مع القواعد العامّة التي وضعها النّحاة يمثل مرحلة من مراحل اللغة السابقة، أو طوْرًا من أطوارها القديمة[93].

في ضوء ما تقدّم فإننا نرجّح أن إعراب هذه الظروف يعدّ تطورًا في استعمالها انحصر في بيئة لغويّة قليلة. لكنه تطوّر ناقص لم يكتمل، ولم يكتب له الانتشار، ذلك أن التطوّر اللغوي وفق ما يوضحه أولمان – متفقًا في ذلك مع رأي غيره من اللغويين المحدثين – يقع على مرحلتين: الأولى هي مرحلة التغير نفسه وما يطلق عليه "الابتداع والتجديد" **Innovation**، وقد يقوم به فرد أو أفراد بإدخال عناصر جديدة في استعمال اللغة. والثانية هي مرحلة انتشار التغير **Dissamination** بأن تتداوله الجماعة، وينتشر فيما بينها، وإذا حدث ذلك أصبح التغير عنصرًا من عناصر نظام اللغة[94].

ومن هذا المنطلق فإن هذه التراكيب اللغوية التي تذهب إلى إعراب هذه الظروف يغلب على الظنَ أنها لم تتطور تطوّرًا كاملاً، ليصبح تغيرها عنصرًا من عناصر نظام اللغة، بل بقيت متجمدة في إحدى المراحل التي مرّت على اللغة، وبقي استعمالها – على هذا الوجه – محصورًا في بيئات لغوية قليلة منعزلة ولم يكتب لها الانتشار، وجاءت مخالفة للمشهور والشائع عند العرب، وعدّت من الرواسب القديمة في اللغة.

3- اتصال الألف أو (ما) بـ (بيْن) وإضافتها إلى الجملة الفعليّة.

الأصل في (بَيْنَ) أن تكون ظرف مكان، وتَتَخلَّلُ بين شيئيْن أو أشياء نحو قوله تعالى: "لتَحْكُمَ بيْنَ النّاس" (النساء 105) وقوله: "وأن احْكم بينَهم" (المائدة 49). وقد يخرج عن الظرفية نحو قولهم: هو بَعيدُ بَيْن المنكبيْن[95]، ونحو قوله تعالى: "هذا فِراق بَيْني وبَيْنِكَ" (الكهف 78) وقوله: "وقال إنما اتخذْتُم من دونِ اللهِ أوْثاناً مودّة بينكم" (العنكبوت 25).

وإذا اتصلت بها الألف أو (ما) لزمت الظرفية الزمانية وتهيأت للإضافة إلى الجمل[96]، بكثرة إلى الاسميّة وبقلّة إلى الفعليّة[97].

ومن إضافتها إلى الاسميّة قول الشاعر[98]:

فبينا نَحْنُ نَرْقُبُه أتانا

بإضافة الظرف (بينا) إلى الجملة الاسميّة: (نحن نرقبه).

وقول الآخر[99]:

اسْتقدِر الله خيراً وارْضَيَنَّ به　　　فبينما العُسْرُ إذْ دارتْ مياسيرُ

بإضافة (بينما) إلى الجملة الاسميّة بعدها.

ومن إضافتها إلى الجملة الفعليّة وهو نادر قول الشاعر[100]:

فبينا نسوسُ النّاسَ والأمرُ أمرُنا إذا نحن فيهم سوقَةٌ نتنَصَفُ

فأضاف (بينا) إلى الجملة الفعليّة (نسوس الناس) على خلاف الشائع.

وقول الآخر[101]:

فبينا نُبَغّي الصَّيْدَ جاءَ غلامُنا يَدبُ ويُخْفي شَخْصَه وَيُضائِلُه

فأضاف (بَيْنا) إلى الجملة الفعلية (نَبَغّي الصَّيْدَ).

وعلى أي حال، فنظرا لقلّة هذه التراكيب التي ورد فيها إضافة (بَيْنا) إلى الجملة الفعليّة، ذهب بعض النحاة إلى عدم جواز هذه الإضافة، وتأول ما ورد فيها على إضمار (نحنُ) [102]، ليصبح التقدير في البيتين الأخيرين: (فَبَيْنا نحن نسوس الناس) و(فبينا نحن نبغّي الصيد) بمعنى أن الإضافة تصبح للجملة الاسميّة على النحو الشائع في العربيّة. وهذا منهج يَنْتَهجه البصريون في إخضاع ما خالف قواعدهم من كلام العرب عن طريق التأويل والتقدير.

4- مجيء (إذْ) بعد (بَيْنا) و(بَيْنما):

قَد تأتي (إذْ) في جَواب (بَيْنا) وَ(بَيْنَما) نحو: بَيْنا زَيْد قائِم إذْ رأى هنْداً، ونحو: بينْما أنا جالِسٌ إذ جاء زيْد. وذهب بعض النّحاة – وعلى رأسهم سيبويه – إلى أن (إذ) في مثل هذه الحالة - أعني عند وقوعها بعد (بينا) و(بينما) - تكون للمفاجأة[103]. واستشهد بقول الشاعر[104]:

فبينما العُسْرُ إذ دارَتْ مَياسيرُ

وقول الآخر[105]:

بَيْنا كذلك والأعْدادُ وِجْهَتُها إذْ راعَها لِحَفيف خَلْفَها فَزَعُ

إلا أن هذا الرأي ليس مجمعا عليه عند النحاة. فواقع الأمر أنهم قد اختلفوا في جوانب كثيرة حول هذه المسألة منها: هل هي حينئذ ظرف مكان أم زمان؟ وهل هي حرف لمعنى المفاجأة أم هي حرف زائد يفيد التوكيد؟ أقوال عديدة مختلفة للنحاة في الإجابة على هذه التساؤلات[106].

وعلى أيّ حال فقد أشار النّحاة إلى أن الفصيح ألا يؤتى بـ (إذْ) بعد (بَيْنا) و(بَيْنما[107])، وأن حذفها أَقيس من ذكرها[108]، وإن كان كلا الوجهين عربيّاً مسموعاً[109]. ذلك أن المعنى يستفاد بتركها. وروي أن الأصمعي لم يكن يعدّ ذكرها في جواب بينا وبينما فصيحاً، لكثرة ما ورد عن العرب الفصحاء من كلام بدون ذكرها في الجواب[110]، ومن أمثلته قول الشاعر[111]:

بيْنا نحنُ نَرْقُبُه أتانا مُعَلِّقَ وَفْضَةٍ وزنادَ راعِ

فلم يقل إذ أتانا.

يتضح مما سبق أن الأقيس والأشيع في مثل هذا التركيب عدم ذكر (إذْ) في جواب "بيْنا" و(بينما)، وأن الأحسن أن يقال: بينما زيد قائم رأى هنداً، وبينما أنا جالس جاء زيد، وإن كان كلا الوجهين مسموعاً عن العرب.

5- إضافة (مُذْ) و(مُنْذُ) إلى الجملة الاسميّة:

إذا وَلي (مُذْ) أو (مُنْذُ) جملة اسميّة أو فعليّة نحو: ما رأيته مُذْ زيد قائم أو مُذْ قَدِمَ زيد فالمشهور حينئذٍ فيهما أنهما ظرفان مضافان: قيل إلى الجملة بعدها، وعليه سيبويه والسيرافي والفارسي، وقيل إلى زمن مضاف إلى الجملة وعليه ابن عصفور[112].

وتكون إضافتهما إلى جملة مصرّح بجزأيها، الأكثر فيها كونها فعليّة[113]، نحو قول الشاعر[114]:

ما زالُ مُذْ عقدت يَداهُ إزارَهُ فَسَما فأدْركَ خمسَةَ الأشْبارِ

بإضافة (مُذْ) إلى الجملة الفعليّة: عقدت يداه إزاره.

وقول الآخر[115]:

قالَت أمَيْمةُ ما لِجسْمِكَ شاحِباً مُنْذُ ابْتُذِلْتَ ومِثْلُ مالِكَ يَنْفَعُ

بإضافة (منذُ) إلى الجملة الفعليّة (ابتذلتَ).

والقليل فيها كونها اسميّة من مبتدأ وخبر[116]، نحو قول الشاعر[117]:

وما زِلْتُ محمولاً عَلَيَّ ضَغينَةٌ ومُضْطَلَعَ الأضغانِ مُذْ أنا يافعُ

وقوله الآخر[118]:

وما زِلْتُ أبْغي المالَ مُذْ أنا يافعٌ   وَليداً وَكَهْلاً حينَ شِبْتَ وَأمْرَدا

فأضاف (مذ) في البيتين إلى الجملة الاسمية (أنا يافع) على خلاف الشائع.

ومن هذا يتضح أن التركيب في نحو قولنا: ما رأيته مذ (أو منْذ) زيد قائم قليل الاستعمال في كلام العرب وفق ما ذكر النحاة، وأن الأحسن – على هذا الأساس – أن يقال فيه: ما رأيته مُذ (أو منذ) قام زيد، مع أن الوجهين كليهما سُمِعا عن العرب.

خامسا- باب الحال:

1- وقوع المصدر حالا:

الأصل في الحال أن يكون وَصْفاً نكرةً دالاً على هيئة صاحبه حين وقوع الفعل[119] نحو قوله تعالى: "ولا تعيثوا في الأرض مفسدين" (البقرة 60)، وقوله: "فتبسّم ضاحكاً من قولها" (النحل 19).

وكون الحال وَصْفاً غالِبٌ لا لازم[120]، بمعنى أنه قد يأتي على خلاف ذلك كأن يكون مصدراً نحو: قتلته صَبْراً، ولقيته فجاءة وكلمته مشافهة[121]. ونظرا إلى أن هذه المصادر وقعت أحوالاً على خلاف الأصل في الحال بكونه اسماً مشتقاً فقد تأولها النحاة بمشتق على تقدير قتلته صابراً أو مصبوراً، ولقيته مفاجئاً، وكلمته مشافهاً.

كذلك فقد جاءت مصادر في موضع الحال لفظها معرفة وهي في تأويل النكرات، منها ما فيه الألف واللام ومنها المضاف، نحو "العراك" في قول لبيد بن ربيعة[122]:

فأرسلها العراك ولم يَذُدْها   ولَم يُشْفِقْ على نَغَصِ الدِّخالِ

فجاء عند من أعربه حالاً وفي مقدمتهم سيبويه[123] مخالفاً للأصل من وجهين: الأول: كونه مصدراً لا وصفاً. والثاني: كونه معرفة، وهذا قليل[124]. إذ الأصل فيه عند جمهور النحاة أن يكون واجب التنكير[125]، لئلا يلتبس بالصفة. لهذا تأوّله بعض النحاة على زيادة الألف واللام فيه[126]، وعلى تقدير "معتركة".

ومما وقع حالا من المصدر المضاف قولك: "مررت به وَحْده" وهو وإن كان معرفة فقد تأوّله النحاة على التنكير على تقدير: جاء منفرداً[127].

ومهما يكن من أمر فإن هذه التراكيب ليست شائعة في لسان العرب لهذا قصر النحاة ورود المصدر حالا على المسموع من العرب فلم يجيزوا القياس عليها، وهذا ما عبر عنه أبو حيّان

بقوله[128]: "أجمع الكوفيّون والبصريّون على أنه لا يستعمل من هذه المصادر إلا ما استعملته العرب ولا يقاس عليه غيره". وعلى هذا الأساس لا يقال: جاء زيدُ بكاء وخرج عَمْرو سرعة على سبيل المثال، بل يقال جاء زيد باكياً وخرج عمرو مسرعاً على الأصل.

2- وقوع صاحب الحال نكرة بلا مسوّغ:

على خلاف الحال في كونه نكرة فإن الأصل في صاحبه أن يكون معرفة نحو قولك: رجع القائد منتصراً. ذلك أنه لو كان مماثلاً لصاحبه بأن يكونا معرفتين فيقال: رجع القائد المنتصر، أو نكرتين فيقال: رجع قائد منتصر لأصبحا نعتاً ومَنْعوتاً. لهذا التزم التخالف بينهما.

على أن النَحاة أجازوا وقوع صاحب الحال نكرة بمسوّغ في حالات[129]: كأن يتقدّم الحال على صاحبه نحو قول ذي الرّمّة[130]:

وتحت العوالي بالقنا مستظلّة ظِباءُ أعارَتها العيون الجآذِرُ

أو أن يكون صاحب الحال اسماً مخصوصاً بنعت نحو قوله تعالى: "ولما جاءهم كتاب من عند الله مصدّقا" (البقرة 101) أو بإضافة نحو قوله تعالى: "وقدّر فيها أَقْواتها في أربعة أيّام سواءً" (فصلت 10)، أو بمعمول نحو قولك "عجبت من ضَرْبٍ أخوك شديداً". أو أن يكون صاحب الحال مسبوقاً بنفي نحو قوله تعالى: "وما أهلكنا من قرية إلا ولها كتاب معلوم" (الحجر 4)، أو نهي قول الشاعر[131]:

لا يَرْكَنَنْ أحدُ إلى الإحْجامِ يومَ الوَغى متخوّفاً لحمامِ

أو استفهام نحو قول الآخر[132]:

يا صاح هل حُمَّ عَيْشُ باقياً فترى لنَفسِكَ العُذْرَ في إبْعادِها الأمَلا

أو أن يكون الحال جملة نحو قوله تعالى: "أو كالذي مرّ على قريةٍ وهي خاوية على عروشها" (البقرة 259).

هذا هو الأصل في صاحب الحال أن يكون معرفة أو أن يكون نكرة بمسوّغ. ومن النادر وقوعه على خلاف ذلك، فقد أورد النحاة تراكيب غير شائعة جاء فيها صاحب الحال نكرة بلا مسوّغ منها قولهم: "عليه مائة بيضاً" و"فيها رجل قائماً"[133]، إذ الوجه في مثل هذه التراكيب أن يقال: "عليه مائة بيضُ" و"فيها رجل قائم" على النعت[134]، أو أن يقال: "عليه المائة بيضاً" و"فيها الرجل قائماً على الحال.

3- الرّابط في الجملة الاسمية الحالية:

اشترط النحاة في الجملة الاسميّة التي تقع في موضع الحال أن يتم ربطها بصاحب الحال في الجملة قبلها. ذلك أن الحال فضلة يأتي بعد تمام الكلام، لهذا احتيج إلى رابط ليؤذن بأن الجملة لم تبق على الاستقلال(135).

والكثير الفصيح في ربط الجملة الاسمية الحالية أن يكون بالواو والضمير نحو قوله تعالى: "وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون" (البقرة 77)، وقوله: "خرجوا من ديارهم وهم ألوف" (البقرة 243). وقد يكون الربط بالواو وحدها(136) نحو قوله تعالى: "لئن أكله الذئب ونحن عصبة" (يوسف 14) وقول الشاعر(137):

بعثت إليها والنجوم طوالع　　　　حَذاراً عليها أنْ تقوم فتُسمعا

وإذا كان رابط الجملة الاسميّة الحاليّة الضمير وحده نحو ما رواه سيبويه عن بعض العرب يقول: "كلمته فوهُ إلى فيّ"(138)، فإنّ جمهور النحاة يرون أنه جائز فصيح. لكن الفرّاء والزمخشري من بعده يريان أنه نادر، ولا بد من الواو معه لربط الجملة(139).

وأما إذا خلت الجملة الاسمية الواقعة حالا من الرابطين (الواو والضمير) معاً نحو: خرجت زيد على الباب، ونحو: "مررت بالبرّ قفيزٌ بدرهم" فإن هذا قليل عندهم(140)، إذ الشائع والأحسن أن يقال: "خرجت وزيد على الباب" و"مررت بالبرّ قفيز منه بدرهم".

4- تقديم الحال على عاملها الظرف أو المجرور المخبر بهما:

الأصل في الحال أن تتأخر عن عاملها. ويجوز أن تتقدّم عليه إذا كان فعلاً متصرّفاً نحو قوله تعالى: خشّعاً أبصارهم يخرجون" (القمر 7) أو وصفاً مشتقاً يشبه الفعل المتصرف(141) نحو: مسرعاً زيدٌ منطلقٌ، ويجب تأخير الحال إذا كان العامل فعلاً غير متصرّف نحو: ما أحسن هنداً مقبلة، أو كان العامل معنوياً، والمقصود به ما تضمّن معنى الفعل دون حروفه كاسم الإشارة وحرف التشبيه كأن وحرف التمني ليت وحرف الترجي لعل(142) نحو قولنا: كأن زيداً مسرعاً أسدٌ.

وأما إذا كان العامل المعنوي الظرف أو الجار والمجرور فإنه يجوز بقلّة توسط الحال بين المخبر عنه والمخبر(143) به نحو قولك: "سعيدٌ مستقراً عندك، و"زيدٌ قائماً في الدّار" ونحو قول الشاعر(144):

بِنا عاذَ عَوْفُ وَهُوَ باديَ ذِلَّةٍ لديْكُم فلم يَعْدَمْ ولاءً ولا نصرا

بنصب "باديَ" على الحال، وتقديمها على العامل فيها الظرف (لديكم)، وهو خبر المبتدأ.

ونحو ما ورد في قراءة عيسى بن عمر والجحدري للآية الكريمة، والسمواتُ مطويّاتٌ بيمينه" (الزمر 67) بنصب "مطويات على الحال[145]، وتقديمها على عاملها الجار والمجرور (بيمينه) وهو خبر المبتدأ.

وعلى أي حال، فقد اختلف النحاة في هذه المسألة بين مجيز وممانع، ويذهب رأي البصريين فيها[146] إلى أن ما ورد منها من شواهد مسموعة يحفظ ولا يقاس عليها نظراً لقلّتها. وهكذا يتضح أن هذه التراكيب وإن كانت مسموعة عن العرب إلا أنها جاءت على خلاف الشائع على ألسنتهم، إذ أن الكثير والأحسن فيها أن يقال: سعيد عندك مستقرّاً وزيد في الدّار قائماً وهو لديكم باديَ ذِلّةٍ.

سادساً- باب التمييز:

1- تقديم التمييز على عامله:

اتفق النحاة على منع تقديم التمييز على عامله إنْ كان العامل فعلاً غير متصرّف نحو: ما أحسن زيداً رجلاً، أو كان غير فعل نحو: عندي عشرون درهماً[147]. واختلفوا في تقديمه إن كان العامل فيه فِعلاً متصرّفاً نحو: تصبّب زيد عرقاً، وتفقّأ الكبش شحماً، فذهب جمهور البصريين وعلى رأسهم سيبويه إلى منع تقديمه على عامله[148]، وعلّلوا ذلك بأنه الفاعل في الأصل، وقد حوّل الإسناد عنه إلى غيره لقصد المبالغة، وبقي هو الفاعل في المعنى[149]، فالأصل في قولنا: تصبب زيد عرقاً هو تصبب عرق زيد. وفي قولنا: تفقأ الكبش شحْماً هو تفقأ شَحْمُ الكبش. وطالما أن الفعل لا يتقدّم على فعله، فإن ما هو بمعنى الفاعل يحمل عليه كذلك[150]. لهذا منعوا أن يقال: عرقاً تصبّب زيد وشحماً تفقأ الكبش.

وذهب بض الكوفيين وعلى رأسهم الكسائي، والمبرد والمازني من البصريين إلى جواز تقديم التمييز على عامله إن كان فعلا متصرّفاً[151]. واستدلوا على ما ذهبوا إليه بالقياس والسماع، ورأوا أن الفعل هنا متصرّف لذلك جاز تقديم معموله عليه قياساً على تقديم معمول الأفعال المتصرفة عليها كالمفعول به والحال كما في نحو قولنا: عَمْراً ضرب زيد، وراكباً جاء زيد، دون أن يعبَأوا بأصله أو يبالوا به[152].

واستدلوا من السّماع بقول الشاعر[153]:

أتهجرُ لَيْلى بالفراقِ حَبيبَها   وما كان نفساً بالفراقِ تطيبُ

بتقديم التمييز (نفساً) على عامله الفعل (تطيب).

وقول آخر[154]:

ضَيَّعتُ حَزْمي في إبعادي الأمَلا   وما ارْعَوَيْتُ ورأسي شَيباً اشْتَعلا

بتقديم التمييز شيباً على عامله الفعل (اشتعل).

ومهما يكن من أمر فإن تقديم التمييز على عامله الفعل المتصرف قليل في نظر النّحاة[155]. وجاءت شواهده مقتصرة على الشعر وعلى خلاف الأصل، الأمر الذي يشير إلى أن هذه التراكيب: عَرَقاً تصبب زيد، وشحماً تفقأ الكبش، ورأسي شيباً اشتعل غير شائعة، وأن الشائع والأصل فيها أن يقال: تصبَّب زيد عرقاً، وتفقأ الكبش شحماً، واشتعل رأسي شيباً، بتقديم العامل وتأخير التمييز عليه.

2- تمييز (كم) الخبريّة:

تفيد (كم) الخبريّة التكثير[156]، وتكون للإخبار فلا يحتاج المتكلم بها من سامعه جواباً، ولها صدر الكلام في الجمل، وهي اسم مبهم لا بدّ له من التمييز، ويأتي تمييزها مفرداً نحو: كم عَبْدٍ لَكَ، وكم رَجُلٍ أفضلُ منك، ونحو قول الشاعر[157].

كَم عَمَّةٍ لك يـا جريرُ وخالَةٍ   فَدْعاءَ قد حَلَبَتْ عَلَيَّ عِشاري

وقد يأتي جمعاً فيقال: كم عَبيدٍ لكِ، وكم رجال زاروك. ونحو قول الشاعر[158]:

كـم مُلوكٍ بادَ مُلكهُم   وَنَعيم سوقةٍ بـادوا

والإفراد عند النحاة أكثر وأفصح، حتى زعم بعضهم أن تمييزها بالجمع شاذ[159]، ومقتضى هذا الكلام أن الشائع والأحسن في تمييز (كم) الخبريّة أن يأتي مفرداً بأن يقال: كم عَبْدٍ لَكَ، وأن التركيب كم ملوكٍ باد ملكُهُم قد جاء على خلاف الشائع وإن كان مسموعاً.

وحكم إعراب تمييزها وجوب الجرّ بإضافتها إليه عند البصريين وبحرف الجرّ (مِنْ) مقدراً عند الكوفيين[160]، وذلك إذا جاء متصلا بها نحو: كم صَديقٍ لك، ونحو قول الشاعر[161]:

وكم لَيْلَةٍ قد بتُّها غيـر آثمٍ   بساجِيَةِ الحِجْلَيْنِ رَيَانَةِ القُلْبِ

أما إذا جاء تمييزها منفصلا عنها بجملة أو بظرف وجار ومجرور فإنه يتعيّن النصب[162]، نحو قول الشاعر[163]:

كَمْ نالني منهم فضلاً على عَدَمٍ إذْ لا أكادُ من الإقتار أحْتَمِلُ

بنصب (فضلاً) على التمييز بعد (كم) الخبريّة، لوجود فاصل بينهما وهو جملة (نالني).

وقوْل الآخر[164]:

تـؤمُ سـناناً وكـم دونَهُ مِنَ الأَرْضِ مُحدوْدِباً غارُها

بنصب (محدَوْدباً) على التمييز بعد (كم) الخبرية لوجود فاصل بينهما وهو الظرف (دونه) والجار والمجرور (من الأرض).

وقد ينصب تمييزها دون فصل، ذكر ذلك سيبويه واستشهد عليه ببيت الفرزدق السابق قبل سطور حيث ذهب إلى أن بعض العرب ينشده بنصب "عمّة"، وأشار إلى أنها لغة لناس منهم دون تسميتهم[165]، ونسبها غيره من النّحاة إلى بني تميم[166]، وأضاف أبو حيّان أنها لغة قليلة[167].

وهكذا يتضح أن الشائع الغالب في حركة إعراب تمييز (كم) الخبريّة هو الجرّ إذ كان متصلا بها، والنصب إذا كان منفصلا عنها بجملة أو بشبه جملة. أما النصب دون فصل فتركيب غير شائع لأنه جاء على لغة قليلة لبعض العرب.

سابعا- باب الاستثناء:

1- تقديم المستثنى بإلا على المستثنى منه:

إذا وقع المستثنى في أسلوب استثناء تام منفي جاز فيه الإتباع على البدل عند البصريين (وعلى العطف عند الكوفيين) أو النصب نحو قولك: ما جاءني أحدُ إلا زَيْدُ وإلا زَيْداً، وما مررت بأحدٍ إلا زَيْدٍ وإلا زَيْداً[168]. والوجه الأرْجح هو الإتباع على البدل[169]، لأنه "الأكثر الأشيع في الاستعمال، والأقيس"[170]، وعلى هذا الوجه ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: "ولم يكن لهم شهداء إلا أنفسهم" (النور 6) وقوله: "ما فعلوه إلا قليل منهم" (النساء 66).

أما إذا تقدّم المستثنى على المستثنى منه نحو قولك: ما جاءني إلا زَيْداً أحدُ، وما مررت إلا زَيْداً بأحدٍ، ففي هذه الحالة لا يجوز في المستثنى إلا النصب ويبطل البدل[171]، ذلك أن البدل يمتنع تقدمه على المبدل منه، لأنه من التوابع التي يتبع فيها الاسم ما قبله في حركة إعرابه كالنعت، لهذا يتعين النصب[172]، واستشهد النّحاة على ما ذهبوا إليه بقول كعب بن زهير[173]:

النّاسُ ألْبٌ علينا فيك ليس لنا   إلا السّيوفَ وأطرافَ القَنا وَزَرُ

بنصب المستثنى (السيوف) لتقدّمه على المستثنى منه المرفوع (وزرُ) وقول الكميت[174]:

فما لي إلا آلَ أحمدَ شيعةٌ   ومالي إلا مَشْعَبَ الحقِّ مَشْعَبُ

بنصب (آل) على الاستثناء لتقدّمه على المستثنى منه (شيعة)، وكذلك نصب المستثنى (مشعب الحقّ) لتقدمه على المستثنى منه (مَشعَبُ).

وروى سيبويه عن شيخه يونس بن حبيب[175] أن "بعض العرب الموثوق بهم يقول: مالي إلا أبوك أحدٌ، فيجعلون أحداً بدلاً كما قالوا: ما مررت بمثلِهِ أَحَدٍ فجعلوه بدلا". وهكذا ذهب هؤلاء إلى رفع المستثنى (أبوك) مع تقدمّه على المستثنى منه (أحدٌ) على خلاف الشائع عند العرب.

وقد وصفت هذه اللغة بالقلّة، وبأنها لا يقاس عليها عند البصريين، وقد أجازها الكوفيون والبغداديون[176]، واستشهدوا بقول الشاعر[177]:

إذا لم يكن إلا النبيّون شافعُ

برفع "النبيون".

وخلاصة ذلك كلّه أن المستثنى إذا تقدّم على المستثنى منه في التام المنفي فإن الكثير الشائع في لغة العرب أن يكون منصوبا. وقد جاء مرفوعاً في لغة قليلة. وعلى هذا يكون التركيب "مالي إلا أبوك أحد" الذي رواه يونس عن بعض العرب قد جاء على خلاف الأصل، وأن الغالب الأحسن في لغة العرب أن يقال: "مالي إلا أباك أحد".

2- المستثنى بإلا في الأسلوب التام المنفي المنقطع:

الأصل في المستثنى بإلا إذا وقع في أسلوب تام منفي منقطع أن يكون منصوبا نحو: ما في الدّار أحد إلا حماراً، وما مررت بأحدٍ إلا دابّةً. وهذه هي اللغة الأكثر شيوعاً، وهي لغة أهل الحجاز وجميع العرب سوى بني تميم[178]. ووجّه النحاة النصب في هذه اللغة على أن المستثنى ليس من جنس المستثنى منه حتى يتبعه ويبدل منه[179]. وقد حمله سيبويه على معنى لكنّ، كأنك قلت: ليس فيها أحدٌ ولكنّ حماراً[180]. وورد على هذا الوجه في القرآن الكريم في قوله تعالى: "مالهم به من عِلْمٍ إلا اتّباعَ الظنّ" (النساء 157) وفي قوله: "وما لأحدٍ عنده من نعمةٍ تُجزى إلا ابْتِغاءَ وَجْهِ رَبِّهِ الأَعلى" (الليل 19، 20) بنصب "اتباع" و"ابتغاء" على الاستثناء المنقطع ومما ورد منه في الشعر قول النابغة[181]:

حَلَفْتُ يميناً غيرَ ذي مَثْنَوِيَّةٍ ولا عِلْمَ إلا حُسْنَ ظَنٍّ بصاحِبِ

بنصب "حُسْنَ".

وتذهب لغة قليلة لبني تميم إلى جواز إتباع المستثنى للمستثنى منه على البدل في الاستثناء المنفي المنقطع(182)، يقولون: ما فيها أحدٌ إلا حِمارٌ، وما مررت بأحدٍ إلا دابَّةٍ. ووجّه النحاة الإتباع في هذه اللغة ليوافق المشهور في لغة العرب، وذلك إمّا بحمله على الاستثناء الناقص بجعل المستثنى منه في هذه الحالة كعدم ذكره من جهة إمكانية الاستغناء عنه حيث إن المعنى على ذلك في قولنا: ما في الدار أحدٌ إلا حمارٌ، كأننا نقول: ما في الدّار إلا حمارٌ. أو بحمله على الاستثناء المتصل، وذلك عن طريق التوسع في معنى المستثنى وجعله نوعاً من المستثنى منه على سبيل المجاز كما يقال: مالي عتابٌ إلا السَّيْفُ، فيجعل السيفَ عتابه على المجاز. وإذا تعذّر حملُه على أحد الوجهين السابقين تعيّن النصب(183).

ومن الإتباع على لغة تميم ما ورد في قول الشاعر(184):

وبَلدةٍ ليس بها أنيسُ إلا اليَعافيرُ وإلا العيسُ

برفع "اليعافير" على البدل من المستثنى منه "أنيسُ".

وقول الآخر(185):

عَشيَّةَ لا تُغْني الرِّماحُ مَكانَها ولا النَّبْلُ إلا المشرفيَّ المصَمَّمُ

برفع المستثنى "المشرفيّ" على البدل من المستثنى منه (الرّماح والنّبل).

هذا، وقد تسرّبت لغة تميم إلى القراءات القرآنية. ففي قراءتهم لقوله تعالى: "وما لأحد عنده من نعْمةٍ تُجزى. إلا ابْتغاءَ وَجْهِ رَبِّهِ الأعلى" (الليل، 19، 20) ذهب جمهور القراء إلى نصب "ابتغاء" على اللغة المشهورة في الاستثناء المنقطع. وذهب يحيى بن وثّاب في قراءة شاذّة إلى رفع "ابتغاء" على البدل من موضع "نعمة" المجرور بحرف جر زائد على لغة تميم(186).

3- المستثنى بـ (خلا) و(عدا) و(حاشا):

يجوز في المستثنى بـ (خلا) و(عدا) وَجْهان(187):

الأول: النصب، وهو الأصل، والكثير الشائع في لغة العرب، إلى حدّ أن بعض النحاة ذهب إلى أن المستثنى بهما لا يكون إلا نصباً سواء وقع في أسلوب استثناء تام موجب أو منفيٍ(188) نحو

قولك: قام القوم خلا (أو عدا) زيداً، وما قام أحد خلا (أو عدا) زيداً. وهما في هذا الحالة فعلان والمستثنى بهما منصوب على أنه مفعول به. ومن شواهده قول الشاعر[189]:

وبَلْدَةٍ ليس بها طوريُّ   ولا خلا الجنَّ بها إنسيُّ

بنصب (الجنَّ) مستنثى بـ (خلا).

وقول الآخر[190]:

عَدا سُلَيْمى وعَدا أباها

بنصب (سُلَيْمى) و(أباها) مستثنى بـ (عَدا).

الثاني: الجرّ. وهو قليل[191]. وقد روى سيبويه[192] الجرّ بـ (خلا) عن بعض العرب، يقولون: ما أتاني القومُ خلا عَبْدِ اللهِ، إلا أنه لم يحفظه في (عدا) لقلّته وحكاه الأخفش[193]. ومن شواهده قول الشاعر[194]:

خَلا اللهِ لا أرجو سِواكَ وإنّما   أعدُّ عيالي شعْبَةً من عيالِكا

بجرّ لفظ الجَلالة (الله) مستثنى بحرف الجرّ (خَلا).

وقول الآخر[195]:

أبَحْنـا حَيَّهُم قَتْلاً وأسْـراً   عَدا الشَّمْطاءِ والطِّفْلِ الصَغيرِ

بجرّ (الشمطاء) مستثنى بحرف الجرّ (عدا).

فإذا سبقت (خلا) و(عَدا) بـ (ما) المصدريّة تعيَّن النصب بهما على المفعولية تقول: أتاني القوم ما خلا (أو ما عدا) زَيْداً، ونحو قول الشاعر[196]:

ألا كُلُّ شيءٍ ما خلا اللهَ باطِلُ

بنصب المستثنى لفظ الجلالة (الله) مفعولاً به.

وقول الآخر[197]:

تُمَلُّ النَدام ما عَداني فإنّني

فياء المتكلم في (عداني) في محل نصب مفعول به بدليل اتصال نون الوقاية به.

أما حاشا فإن الكثير والمشهور فيها أن تكون حرف جرّ، وأن يكون المستثنى بعدها مجروراً[198]، تقول: جاء القوم حاشا زيْدٍ. وقال الشاعر[199]:

مَنْ رامَها حاشا النبيِّ وَرَهْطِهِ

بجرّ المستثني (النبيّ) بـ (حاشا).

وقول الآخر[200]:

حاشا أبي ثوبان إن به

بجرّ المستثنى (أبي) بـ (حاشا).

وقد تأتي (حاشا) فعلاً، فيكون ما بعدها منصوباً، وهذا قليل[201]، إلى حدّ أن سيبويه وأكثر البصريين لم يجيزوا النصب بها، وأجازه المازني والمبرد والزجاج، ونقله أبو زيد الأنصاري وأبو عمرو الشيباني[202]، وهما مشهوران بكثرة الرواية عن العرب والرحلة إلى البادية. ومما ورد منه في الكلام قول أحدهم[203]: "اللهم اغفر لي ولمن يسمع حاشا الشيطانَ وأبا الأصبع" ومن الشعر قول الشاعر[204]:

حاشا قريشاً فإن الله فَضَّلَهُم على البريَّةِ بالإسلام والدّينِ

وقول الآخر[205]:

حاشا أبا ثوبانَ إنّ أبا ثَوْبانَ ليس ببُكْمَةٍ فَدْمِ

بنصب المستثنى "قريشا" و"أبا" مفعولين للفعل "حاشا". والغالب في (حاشا) ألا تسبق بـ (ما)، فلا يقال أتوني ما حاشا زيداً[206] وقد جاء ذلك قليلا[207]، ومنه قول الشاعر[208].

رأيت النـاس ما حاشا قريشاً فإنّا نحـن أفضلِهم فعالا

ومقتضى ما تقدّم من الكلام أن المشهور والأكثر استعمالاً في لغة العرب أن يكون المستثنى بـ (خلا) و(عدا) منصوباً، والمستثنى بـ (حاشا) مجروراً، وإن التراكيب: قام القوم خلا (أو عدا) عَلِيٍّ وأتاني القوم حاشا زَيْداً غير شائعة في لسان العرب، وقد جاءت على القليل في كلامهم.

ثامنا- باب الجار والمجرور

1- الفصل بين الجار والمجرور:

الأصل والمشهور في اللغة أن يتصل الجار بمجروره نحو قوله تعالى: "قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم" (النور/ 30). ولا يجوز عند النحاة الفصل بين الجار والمجرور[209]. لكنه سمع شيء من ذلك في الشعر نحو قول الشاعر[210]:

إنَ عَمْراً لا خيرَ في اليَوْمَ عَمْرٍو   إنَ عَمْراً مُكَـثِّرُ الأَحــْزانِ

حيث فصل بين حرف الجر (في) والمجرور (عمرو) بالظرف (اليومَ).

وقول الآخر[211]:

رُبّ في النـاسِ موسـرٍ كعديـمٍ   وعَديـمٍ يخالُ ذا أيْســار

حيث فصل بين حرف الجر (ربّ) والمجرور (موسرٍ) بالجر والمجرور (في الناس).

وقول آخر[212]:

وإني لاطوْي الكَشْحَ من دون ما انْطَوى   وأَقْطَعُ بالـخَرْقَ الهَبـوع المُراجم

فقد فصل بين حرف الجر (الباء) ومجروره (الهبوع) بالمفعول به (الخَرْقَ).

وقد حمل النحاة الفصل بين الجار ومجروره في الأبيات السابقة على الضرورة الشعرية[213]. لكن هذا الفصل قد ورد في النثر أيضا على نحو ما حكاه الكسائي من قولهم: اشتريته بِواللهِ دِرْهَمٍ[214]. حيث فصل بين حرف الجار (الباء) ومجروره (درهم) بالقسم (والله). واعتبر أبو حيان هذا الفصل في النثر نادراً[215]. وعلى هذا لا يجيز البصريون القياس عليه، وقاسه من الكوفيين علي بن المبارك الأحمر تلميذ الكسائي في رُبَّ نحو: رُبَّ واللّهِ رَجُلٍ عالمٍ لقيته[216].

2- حذف حرف الجرّ:

قد يحذف حرف الجر، ويأتي حذفه على ضَربيْن[217]:

الأول: أن يحذف ويزول عمله. وذلك عند تعدية بعض الأفعال اللازمة المتعديّة بحرف الجرّ إلى المفعول به بنفسها نحو قول بعض العرب[218]. ذهبْتُ الشّام، بحذف حرف الجر وتعدية الفعل

إلى المفعول به، والوجه فيه أن يقال: ذهبت إلى الشام. وقولهم[219]: دخلت البيت، والوجه فيه أن يقال: دخلت في البيت، لكنهم حذفوا حرف الجرّ (في). ومنه قول الشاعر[220]:

أَسْتَغْفِرُ اللّه ذَنْباً لسْتُ مُحصيَةُ   رَبَّ العِبادِ إليْهِ الوَجْهُ والعَمَلُ

أراد: من ذنْبٍ، فحذف حرف الجرّ وعدّى الفعل بنفسه إلى المفعول.

وقول عَمْرو بن معْد يَكرب الزَبيدي[221]:

أَمَرْتُكَ الخيْرَ فافْعَلْ ما أُمِرْتَ به

فقَدْ تَركْتُـكَ ذا مـالٍ وذا نَشَبِ

أراد: بالخير.

ومنه قول المتلمّس[222]:

آلَيْتُ حَبَّ العِراقِ الدَّهْرَ أَطْعَمُهُ   والحَبُّ ياْكلُـهُ في القَرْيَةِ السّوسُ

أراد: عَلى حَبِّ العراق.

وعلى أي حال، فإن هذه التراكيب في الأمثلة والشواهد السابقة غير شائعة، وإن كانت مسموعة من بعض العرب. ثم إن حذف حرف الجر فيها قد جاء على خلاف الكثير المشهور في كلام العرب، على نحو ما أكّده سيبويه بقوله[223]: "وليست أَسْتَغفر الله ذَنْباً وأمرْتُكَ الخيرَ في كلامِهِمْ جميعاً، وإنما يتكلّم بها بَعْضُهم". وقد عدّه بعض النحاة شاذاً[224]، لقلّته وندرته، ولهذا لم يجيزوا القياس عليه فلا يقال: مررت زَيْداً في مررت بزيدٍ[225].

الثاني: أن يحذف حرف الجرّ ويثبت عملُه بأن يبقى الاسم مجروراً، وذلك نحو ما روي عن رؤبة بن العجّاج عندما سئل: كيف أصبحت؟ فقال: خيْرٍ، عافاكَ الله[226]، أراد: بخير. ونحو قولهم[227]: اللّه لأفعلَنّ يريد: باللّهِ. وقولهم: لاهِ أبوك، يريدون: لِلّهِ أبوكَ[228] ونحو قول الشاعر[229]:

رَسْمِ دارٍ وَقَفْتُ في طَلَلِـهْ   كِدتُ أقْضي الحياةَ مِنْ جَلَلِهْ

أراد: رُبَّ رسمِ دارٍ، فحذف حرف الجرّ، وأبقى الاسم مجروراً.

وقول الآخر[230]:

بَلْ مَهْمَهٍ قطعْتُ بَعْدَ مَهْمَهٍ

أراد: رُبَّ مَهْمَهٍ، فجرّ الاسم مَهْمهٍ "بحرف الجرّ المحذوف" "رُبّ".

ومهما يكن من أمر، فإن هذه التراكيب المسموعة من بعض العرب في الأمثلة والشواهد السّابقة قد وصفها النّحاة بالقلّة والندرة(231)، لأنها جاءت على خلاف الشائع بينهم بإثبات حرف الجرّ في التركيب وإبقاء عمله.

الخاتمة

أود أن أختم هذه الدراسة بما يلي:

1- هذه التراكيب غير الشائعة مسموعة من بعض العرب، وقد جاءت على خلاف المشهور في كلامهم. وربما يمثل بعضها طورًا سابقًا في اللغة، انزوى في بيئة لغوية معينة. بعد أن تطوّر إلى صورة جديدة شاعت بين العرب. أو ربما يمثل إرهاصًا لطور جديد لم يقدّر له الانتشار بين العرب فاستقرّ في إحدى بيئاتهم اللغويّة.

2- بَلَغَ عدد التراكيب غير الشائعة التي تمّت دراستها في هذا البحث سبعين تركيباً.

3- قد يستفاد من هذه الدراسة عند تأليف كتب النّحو لأغراض تعليميّة، أو عند تدريسه، حيث يكون التركيز على القواعد العامّة والتراكيب الشائعة، وقد يكتفى بالإشارة إلى غير الشائعة، تيسيراً للنحو العربي على الدّارسين، وتقليلاً من الخلاف والتأويل والأدلة العقليّة.

4- لعلّ من المفيد هنا دعوة الباحثين كي يوجهّوا بعض أبحاثهم نحو اللغة الفصحى المعاصرة، للوقوف على تراكيبها الشائعة وغير الشائعة، ومقارنتها بمثيلاتها السابقة، لمعرفة التغير أو التطور الذي قد يكون أصاب بنيتها، أسوة بما حدث ويحدث في اللغات الحيّة في العصر الحديث، وبذلك نؤدّي للفصحى خدمة جليلة.

التراكيب الواردة في البحث

	التراكيب غير الشائعة	التراكيب الشائعة
أولا: باب المفعول به	ثلاث كلّهن قتلت عمداً (شعر) فثوب لبست وثوب أجرُ (شعر) ضعيف النكاية أعداءه (شعر) فلم أنكل عن الضرب مسمعا (شعر) إذا بلغ الرجل الستين فإياه وإيّا الشواب إيّاك المراءَ	ثلاثاً كلّهن قتلت عَمْداً فثوباً لبِستَ وثوباً أجرَ ضعيف نكايته الأعداء فلم أنكل عن ضربه مسمعا تحذير الغائب وإضافة (إيّا) إلى الظاهر قليل إيّاك والمِراءَ
ثانياً: باب المفعول لأجله	لا أَقْعُدُ الجبْنَ عن الهيجاءِ (شعر) مَنْ أمّكُمْ لرغبةٍ فيكم جُبِر (شعر) أما العبيد فذو عبيدٍ	لا أقعدُ جُبْناً عن الهيجاء مَنْ أمّكم رغبَة فيكم جُبِر أما تملك العبيد فذو عبيد
ثالثاً: باب المفعول معه	كيف أنت وزيداً ما أنت وزيْداً كيف أنت وقصعةً من ثريد	كيف أنت وزيدُ ما أنت وزَيْدُ كيف أنت وقصعةُ من ثريد
رابعاً: باب المفعول فيه	بيض المواضي حيث لَيِّ العمائم (شعر) اما ترى حيث سُهَيْلٍ طالعاً (شعر) كان ذلك حيْثَ التقينا جئت مِنْ حَيْثِ جئت كان منا بحيث يُعْكي الإزارُ (شعر) إلى حيث ألقت رِحلَها أم قشحم (شعر) فأصبح في حيثُ التقينا شريدَهم (شعر) وَسْطُها قد تغلّقا مِنْ وَسْطِ جَمْعِ بني قريْطٍ وباشرت حَدَّ الموت والموت دونُها (شعر) وغبراءَ يحمي دونُها ما وراها (شعر) فبينا نسوس الناسَ (شعر) فبينا نبغّي الصَّيْد (شعر)	بيض المواضي حيث العمائمُ لَيُّ أما ترى حيث طلعَ سُهَيْلُ كان ذلك حيْثُ التقينا جئت من حَيْثُ جئت الغالب في جرّ (حيث) أن يكون بِ (مِنْ) وَسْطَها قد تغلّقا وَسْطَ جمعِ بني قريْطٍ وباشرت حدَّ الموت والموت دونَها وغبراء يحمي دونَها ما وراءها فبينا نحن نسوسُ الناس فبينا نحن نبغّي الصَّيْد

	التراكيب غير الشائعة	التراكيب الشائعة
خامساً: باب الحال	قتلته صَبْراً	قتلته صابراً
	لقيته فجاءةً	لقيته مفاجئاً
	كلمته مشافهةً	كلّمته مشافِهاً
	أرسلها العِراك	أرسلها معتَركة
	مررت به وَحْدَهُ	مررت به منفرداً
	عليه مائة بيضاً	عليه المائة بيضاً
	فيها رجل قائماً	فيها الرجل قائماً
	خرجت زيد على الباب	خرجت وزيد على الباب
	مررت بالبرّ قفيزٌ بدرهم	مررت بالبر قفيز منه بدرهم
	سعيدُ مستقراً عندك	سعيدُ عندك مستقراً
	زيد قائماً في الدّار	زيد في الدّار قائماً
	وهو باديَ ذلَّةٍ لديكم (شعر)	وهو لديكم بادي ذلَّةٍ
سادساً: باب التمييز	عرقاً تصبَّبَ زَيْدٌ	تصبّب زَيْدُ عَرَقاً
	شحْماً تفقأ الكبش	تفقأ الكبش شحماً
	رأسي شيباً اشتعل	اشتعل رأسي شيباً
	وما كان نفساً بالفراقِ تطيب (شعر)	وما كان بالفراق تطبيب نفساً
	كم عَبيدٍ لك	كم عَبْدٍ لك
	كم رجال زاروكَ	كم رجلٍ زارَك
	كم ملوكٍ بادَ ملكهم (شعر)	كم ملكٍ بادَ ملكُهُ
	كم عَمَّةٍ لك يا جرير وخالَة (شعر)	كم عَمَّةٍ لك يا جرير وخالَة
سابعا: باب الاستثناء	مالي إلا أبوك أحدُ	مالي إلا أباك أحدُ
	إذا لم يكن إلا النبيّون شافع (شعر)	إذا لم يكن إلا النبيّين شافع
	ما فيها أحدٌ إلا حمارٌ	ما فيها أحد إلا حماراً
	ما مررت بأحدٍ إلا دابّةٍ	ما مررت بأحدٍ إلا دابّةً
	وبَلْدةٍ ليس بها أنيس إلا اليعافيرُ (شعر)	وبلدة ليس بها أنيس إلا اليعافيرَ
	أتاني القوم خَلا عَبْدِ اللهِ	أتاني القوم خلا عبْدَ اللهِ
	خلا اللهِ لا أرجو سواك وإنما (شعر)	خلا اللهَ لا أرجو سواك وإنّما
	عدا الشَمطاءِ والطفلِ الصَغير (شعر)	عَدا الشمطاءَ والطفلَ الصغير

	التراكيب غير الشائعة	التراكيب الشائعة
	حاشا قريشاً فإن اللّه فضّلهم (شعر) حاشا أبا ثوبان إن أبا (شعر)	حاشا قريشٍ فإن اللّه فضّلهم حاشا أبي ثوبان إنَ أبا
ثامناً: باب الجار والمجرور	لا خَيْرَ في اليَوْمَ عمرو (شعر) رُبَّ في الناسِ موسرٍ كعديمٍ (شعر) وأقطع بالخرْقَ الهبوع المُراجم (شعر) اشتريته بواللّه درهمٍ ذهبت الشامَ دخلت البيت استغفر الله ذنباً أمرتكِ الخير آليت حَبَّ العراقِ خيرٍ. عافاك اللّه اللّهِ لأفعلَنَّ لاهِ أبوك رسْمِ دار وقفت في طَلَلهْ (شعر) بَلْ مَهْمَهٍ قطعت بعد مَهْمَهٍ	لا خيْرَ في عَمْروٍ اليومَ رُبَّ موسرٍ في الناسِ كعديمٍ وأقطع بالهبوع الخرْقَ المراجمِ اشتريته بدرهم واللّهِ ذهبت إلى الشّامِ دخلت في البيت أستغفر الله من ذنبٍ أمرتك بالخير آليت على حبِّ العراق بخير. عافاك اللّه باللّهِ لأفعلَنَّ للّهِ أبوك رُبَّ رسمِ دارٍ وقفت في طَلَلِهْ بل رُبَّ مَهْمَهٍ قطعت بعد مَهْمَهٍ

Uncommon Structures in Sentence Complements

Ibrahim Al-Sayyed, *Department of Arabic Language and Literature, AL al-Bayt University, Mafraq, Jordan.*

Abstract

Syntacticians built their method of formulating syntactic rules on the common structures of Standard Arabic. They often used to mention many of the uncommon structures which were heard from Arabs, but did not abide with the general Arabic rules of syntax.

A number of well-known Arabic references of syntax were consulted, from which many uncommon structures were collected. Thus, the study attempted to clarify, analyze, and contrast these structures with similar common ones in a minimal way without reference to syntacticans' differences and their logical syntactic evidence.

قدم البحث للنشر في 2007/10/3 وقبل في 2008/6/23

الهوامش:

(1) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب تحقيق عبد السّلام هارون (دار الكتاب العربي. القاهرة 1388 هـ/ 1968م) 81/1، ابن يعيش موفق الدين بن علي. شرح المفصل. تحقيق أحمد السيّد أحمد (المكتبة التوفيقية. القاهرة د. ت) 322/1.

(2) ابن عقيل بهاء الدين عبد الله شرحه على الألفيّة، تحقيق ح. الفاخوري (دار الجيل. بيروت 1424هـ/ 2003م) 413/1.

(3) سيبويه: الكتاب 82/1.

(4) المصدر السابق 82/1.

(5) أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي. البحر المحيط، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وزميله (دار الكتب العلميّة. الطبعة الأولى، بيروت 1422هـ/ 2001م) 7/ 470.

(6) ابن عقيل: شرحه على الألفية 1/ 413.

(7) سيبويه: الكتاب 1/ 80.

(8) ابن يعيش. شرح المفصل 1/ 322.

(9) سيبويه: الكتاب 1/ 86.

(10) سيبويه. الكتاب 86/1.

(11) سيبويه. الكتاب 86/1.
(12) المصدر السابق 86/1.
(13)المصدر السابق 85/1.
(14) سيبويه الكتاب 190/1.
(15) المصدر السابق 190/1.
(16) المصدر السابق 191/1.
(17) سيبويه. الكتاب 189/1.
(18) المصدر السابق 190/1.
(19) المصدر السابق 192/1.
(20) سيبويه الكتاب 192/1.
(21) المصدر السابق 193/1.
(22) المبرّد، محمد بن يزيد. المقتضب. تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة (عالم الكتب بيروت (د. ت)) 14/1.
(23)الرّضي الاستراباذي محمد بن الحسن. شرح كافية ابن الحاجب. قدّم له د. إميل بديع يعقوب (دار الكتب العلمية. بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1419هـ/1998) 471/3 ابن هشام عبد الله جمال الدين بن يوسف. أوضح المسالك محمد محيي الدين عبد الحميد. جامعة محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، الطبعة السادسة 1394هـ/ 1974م) 205/3. ابن هشام، شرح اللمحة البدرية لأبي حيان، تحقيق د. صلاح رواي (مطبعة حسّان، القاهرة، الطبعة الثانية 1985م) 102/2، 103.
(24) الرضي، شرح الكافية 478/3.
(25) أبو حيّان. محمد بن يوسف الأندلسي. ارتشاف الضّرب. تحقيق د. رجب عثمان محمد وزميله. (مكتبة الخانجي بالقاهرة. الطبعة الأولى، 1418هـ/1998م) 1479/3. الخضري، محمد. حاشيته على ابن عقيل. (دار إحياء الكتب العربيّة. عيسى البابي الحلبي وشركاه) 89/2.
(26) سيبويه. الكتاب 274/1.
(27)سيبويه. الكتاب279/1.
(28) الرضي. شرح الكافية 4/2.
(29) الصبّان، محمد بن علي، حاشيتة على شرح الأشموني دار إحياء الكتب العربية. عيسى البابي الحلبي وشركاه 191/3، 192.
(30) سيبويه، الكتاب 279/1. الرضي. شرح الكافية 7/2.

(31) الرضي. شرح الكافية 7/2.
(32) سيبويه. الكتاب 279/1.
(33) الرضي. شرح الكافية 8/2.
(34) ابن يعيش. شرح المفصل 366/1.
(35) سيبويه. الكتاب 368/1. الرضي. شرح الكافية 35/2.
(36) أبو حيان ارتشاف الضرب 1383/3. ابن يعيش. شرح المفصل 386/1. ابن هشام، أوضح المسالك، 225/2 – 227.
(37) السيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. همع الهوامع. تحقيق أحمد شمس الدين (دار الكتب العلميّة. الطبعة الأولى. بيروت 1418هـ/1998م) 99/2. ابن هشام. أوضح المسالك، 226/2.
(38) أبو حيان. ارتشاف الضرب 1385/3. ابن هشام. أوضح المسالك 226/2.
(39) أبو البركات الأنباري عبد الرحمن بن محمد. الإنصاف في مسائل الخلاف. محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة 1982م، 253/1. السيوطي. همع الهوامع 98/2. أبو حيان، الارتشاف 1385/3. ابن هشام، أوضح المسالك 227/2. مع اختلاف في الرواية حيث ورد في الإنصاف "نفضة"، وفي الارتشاف "قترة" بدل: هزة.
(40) السيوطي، همع الهوامع، 100/2 أبو حيّان. الارتشاف 1386/3.
(41) ابن هشام أوضح المسالك 228/2، السيوطي، همع الهوامع 100/2 أبو حيّان. الارتشاف 1387/3.
(42) أو حيان الأندلسي. ارتشاف الضرب 1386/3.
(43) ابن هشام. أوضح المسالك 229/2.
(44) سيبويه. الكتاب 389/1.
(45) ابن يعيش، شرح المفصل 366/1.
(46) سيبويه، الكتاب 390/1.
(47) السيوطي، همج الهوامع 97/2.
(48) أبو حيّان. ارتشاف الضرب 1483/3. ابن عقيل. شرحه على الألفية 457/1.
(49) سيبويه، الكتاب 302/1. الرّضي، شرح الكافية 43/2. السيوطي، همع الهوامع 181/2.
(50) ابن عصفور، علي بن مؤمن. المقرّب، تحقيق أحمد عبد الستّار الجواري وزميله (وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد: 1986م) ص 177.
(51) سيبويه، الكتاب 299/1.

(52) المصدر السابق 299/1. البغدادي، عبد القادر بن عمر خزانة الأدب، تحقيق عبد السّلام هارون (دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة 1389هـ/ 1969م) 141/3.

(53) سيبويه، الكتاب 303/1.

(54) سيبويه. الكتاب 303/1.

(55) المصدر السابق 303/1.

(56) الرّضي الاستراباذي، شرح كافية ابن الحاجب 11/2-4. ابن جنيّ أبو الفتح عثمان، اللمع في العربيّة. تحقيق د. فائز فارس (دار الأمل للنشر والتوزيع. إربد الأردن، الطبعة الثانية 1421 هـ/2001م) ص ص 32، 33. السلسيلي محمد بن عيسى شفاء العليل في إيضاح التسهيل. تحقيق د. عبد الله علي الحسيني البركاتي (مكتبة الفيصلية الطبعة الأولى. مكة/ المكرمة 1406هـ/ 1986م) 465/1.

(57) ابن هشام، أوضح المسالك 2/ 237-239. ابن عقيل، شرحه على الألفية 1/ 451-453.

(58) المبرّد. المقتضب 346/4.

(59) السيوطي، همج الهوامع 152/2. ابن هشام عبد الله جمال الدين بن يوسف، مغني اللبيب. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، (المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة (د. ت)) 132/1

(60) أبو حيّان، الارتشاف 1449/3. ابن هشام، مغني اللبيب 132/1، السيوطي. همع الهوامع 152/2.

(61) أبو حيان. الارتشاف 1449/3. ابن هشام، مغني اللبيب 132/1 وأوضح المسالك 125/3. السيوطي، همع الهوامع 152/2. البغدادي. خزانة الأدب 553/6.

(62) ابن هشام. مغني اللبيب 133/1. السيوطي. همع الهوامع 153/2.

(63) أبو حيان. الارتشاف 1449/3.

(64) المبرد المقتضب 346/4.

(65) أبو حيان، الارتشاف 1449/3. ابن هشام، مغني اللبيب 132/1، وأوضح المسالك 125/3.

(66) سيبويه. الكتاب 286/3. الرضي، شرح الكافية 267/3. السيوطي، همع الهوامع 152/2.

(67) سيبويه. الكتاب 292/3. الرضي، شرح الكافية 267/3.

(68) النحاس أو جعفر أحمد بن محمد. إعراب القرآن تحقيق زهير غازي زاهد. (عالم الكتب ومكتبة النهضة الحديثة. بيروت. الطبعة الثالثة 1409هـ/ 1987م) 213/1.

(69) الرضي، شرح الكافية 286/3.

(70) المصدر السابق 22/2. السلسيلي. شفاء العليل 480/1.

(71) السلسيلي. شفاء العليل 480/1.

(72) البغدادي. خزانة الأدب 554/6.
(73) السيوطي. همع الهوامع 152/2.
(74) النجاس. إعراب القرآن 213/1. أبو حيان، الارتشاف 1448/3.
(75) النجاس. إعراب القرآن 213/1. السلسيلي شفاء العليل 482/1. السيوطي، همع الهوامع 152/2.
(76) السيوطي، همع الهوامع 153/2. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر ودار بيروت، لبنان 1388هـ/1968م. 18/4 (مادة أزر).
(77) السيوطي، همع الهوامع 154/2. ابن هشام، مغني اللبيب 131/1 مع اختلاف في الرواية.
(78) السيوطي، همع الهوامع 154/2. البغدادي. خزانة الأدب 9/7.
(79) الرّضي، شرح الكافية 269/3. البغدادي، خزانة الأدب 8/7.
(80) ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص. تحقيق محمد علي النّجار (دار الكتب المصرية الطبعة الثانية. القاهرة 1371هـ/ 1952م) 57/3.
(81) المبرّد. المقتضب 341/4، 342، السيوطي، همع الهوامع 116/2.
(82) أبو حيّان. الارتشاف 1445/3، السلسيلي، شفاء العليل 481/1.
(83) الرضي، شرح الكافية 22/2. أبو حيّان. الارتشاف 1445/3. السيوطي همع الهوامع 116/2. السلسيلي. شفاء العليل 480/1.
(84) ابن جني، الخصائص 369/2. أبو حيّان، الارتشاف 1445/3. السيوطي، همع الهوامع 116/2. أبو زيد الأنصاري. سعيد بن أوس. النوادر في اللغة (دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية 1387هـ/1967م) ص 163.
(85) أبو علي الفارسي، الحسن بن عبد الغفار، الحجّة للقراء السبعة تحقيق بدر الدين فهوجي وزميله (دار المأمون للتراث، الطبعة الأولى، دمشق 1404هـ/ 1984م) 250/1. ابن جني. الخصائص 369/2 مع اختلاف حرف الجر في الروايتين حيث أورده ابن جني بحرف الجر (في) بدل (مِنْ).
(86) سيبويه. الكتاب 410/1.
(87) أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1450/3. الرّضي، شرح الكافية 22/2 السيوطي، همع الهوامع 155/2. شفاء العليل 480/1، 481.
(88) أبو حيّان، الارتشاف 1451/3. السيوطي، همع الهوامع 155/2.
(89) أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1450/3. السيوطي، همع الهوامع 155/2.
(90) أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1450/3. السلسيلي. شفاء العليل 481/1 السيوطي. همع الهوامع 155/2.

(91) السيوطي، همع الهوامع 155/2.
(92) عبد المجيد عابدين، المدخل إلى دراسة النحو العربي على ضوء اللغات السامية، لجنة التأليف الأزهرية، القاهرة 1951م، ص34.
(93) د. حسن عون، اللغة والنحو، دراسات تاريخية وتحليلية ومقارنة، الطبعة الأولى، الاسكندرية' ص58.
(94) ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة د. كمال بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، ص153، 154.
(95) السلسيلي. شفاء العليل 480/1.
(96) أبو حيّان، الارتشاف 1406/3، السيوطي، همع الهوامع 148/2.
(97) السيوطي، همع الهوامع 148/2، 149.
(98) المصدر السابق 148/2. الشنقيطي، أحمد بن الأمين، الدُرَر اللّوامع. محمد باسل عيون السّود، (دار الكتب العلميّة، الطبعة الأولى، بيروت 1419هـ/1999م) 452/1.
(99) سيبويه، الكتاب 528/3. السيوطي، همع الهوامع 149/2. البغدادي. خزانة الأدب 60/7. الشنقيطي، الدرر اللوامع 452/1.
(100) ابن هشام. مغني اللبيب 311/1. السيوطي. همع الهوامع 149/2. البغدادي خزانة الأدب 59/7.
(101) أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1406/3. ابن منظور، لسان العرب 388/11 (مادة ضأل) مع اختلاف في الرواية.
(102) السيوطي، همع الهوامع 149/2.
(103) سيبويه، الكتاب 232/4. السيوطي، همع الهوامع 129/2. أبو حيّان: الارتشاف 1405/3. الرّضي، شرح الكافية 283/3، السلسيلي شفاء العليل 468/1.
(104) ابن هشام، المغني 83/1. السيوطي، همع الهوامع 129/2.
(105) السيوطي، همع الهوامع 130/2.
(106) انظر: الرّضي، شرح الكافية 283/3، 284. أبا حيّان، الارتشاف 1405/3 السيوطي. همع الهوامع 130/2.
(107) أبو حيّان، الارتشاف 1405/3.
(108) السلسيلي، شفاء العليل 468/1.
(109) أبو حيّان، الارتشاف 1405/3. السلسيلي شفاء العليل 468/1.
(110) الرّضي، شرح الكافية 281/3.

(111) سيبويه، الكتاب 171/1. السلسيلي. شفاء العليل 468/1، مع اختلاف في الرواية حيث ورد في شفاء العليل "فبينا" بدل "بينا".

(112) السيوطي. همع الهوامع 165/2، ابن هشام، مغني اللبيب 336/1.

(113) أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1417/3. السلسيلي، شفاء العليل 473/1 ابن هشام، أوضح المسالك 61/3.

(114) السيوطي، همع الهوامع 165/2، أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1417/3، السلسيلي شفاء العليل 473/1.

(115) الشنقيطي، الدرر اللوامع 470/1. السيوطي، همع الهوامع 165/2.

(116) أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1417/3. السلسيلي. شفاء العليل 473/1.

(117) ابن هشام، أوضح المسالك 63/3. السيوطي، همع الهوامع 165/2. السلسيلي شفاء العليل 473/1.

(118) ابن هشام، مغني اللبيب 336/1.

(119) ابن عقيل. شرحه على الألفية 481/1.

(120) ابن هشام، أوضح المسالك 297/2.

(121) سيبويه. الكتاب 370/1.

(122) سيبويه، الكتاب 372/1 ابن يعيش شرح المفصل 387/1. البغدادي خزانة الأدب 192/3. ابن منظور، لسان العرب 99/7 (مادة نغص).

(123) سيبويه، الكتاب 372/1.

(124) ابن هشام، أوضح المسالك 305/2.

(125) السيوطي، همع الهوامع 230/2، السلسيلي شفاء العليل 523/2.

(126) السيوطي، همع الهوامع /371.

(127) ابن يعيش. شرح المفصل 387/1.

(128) أبو حيان، ارتشاف الضرب 1570/3.

(129) ابن يعيش، شرح المفصل 389/1. أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1577/3 ابن هشام، أوضح المسالك 308/2، 309 السيوطي، همع الهوامع 233/2.

(130) ابن يعيش، شرح المفصل 389/1، السلسيلي، شفاء العليل 527/2.

(131) ابن هشام، أوضح المسالك 314/2. السلسيلي. شفاء العليل 526/2.

(132) ابن هشام، أوضح المسالك 316/2. السلسيلي. شفاء العليل 526/2.

(133) سيبويه، الكتاب 112/2. السيوطي، همع الهوامع 233/2.

(134) سيبويه، الكتاب 112/2.

(135) الرضي. شرح الكافية 77/2.
(136) الرضي، شرح الكافية 76/2. أبو حيّان، الارتشاف 1605/3، السيوطي همع الهوامع 250/2. السلسيلي، شفاء العليل 542/2.
(137) أبو حيّان، الارتشاف 1605/3. السلسيلي. شفاء العليل 545/2.
(138) سيبويه، الكتاب 391/1.
(139) أبو حيّان، ارتشاف الضرب 1606/3. السيوطي، همع الهوامع 250/2.
(140) الرضي، شرح الكافية 81/2.
(141) ابن هشام. أوضح المسالك 326/2، 327. الأشموني، شرحه على الألفيّة 251/1. السلسيلي، شفاء العليل 531/2، 532.
(142) السيوطي، همع الهوامع 238/2. الأشموني، شرحه على الألفية 251/1، 252.
(143) ابن هشام. أوضح المسالك 331/2. الأشموني، شرحه على الألفية 252/1.
(144) ابن هشام. أوضح المسالك 332/2. الأشموني شرحه على الألفية 252/1.
(145) أبو حيّان، البحر المحيط 422/7. ابن خالويه، الحسين بن أحمد، القراءات الشاذة (دار الكندي، إربد، الأردن 2002م) ص 131.
(146) الأشموني، شرحه على الألفية 252/1.
(147) السلسيلي. شفاء العليل 560/2. الأشموني، شرحه على الألفيّة 265/1.
(148) سيبويه، الكتاب 205/1. ابن يعيش، شرح المفصل 410/1. أبو البركات عبد الرحمن الأنباري. الإنصاف 830/2. السلسيلي. شفاء العليل 559/2)
(149) الرضي، شرح الكافية 107/2. الأشموني، شرحه على الألفية 265/1.
(150) الرّضي، شرح الكافية 108/2.
(151) المصدر السابق 107/2. المبرّد. المقتضب 36/3. أبو البركات عبد الرحمن الأنباري، الإنصاف 828/2.
(152) المبرّد، المقتضب، 36/3 أبو البركات عبد الرحمن الأنباري، الإنصاف 830/2.
(153) المبرّد، المقتضب 37/3. ابن جني، الخصائص 384/2. ابن يعيش، شرح المفصّل 411/1. أبو البركات عبد الرحمن الأنباري، الإنصاف 831/2.
(154) الأشموني، شرحه على الألفية 266/1. السلسيلي، شفاء العليل 559/2. ابن عقيل، شرحه على الألفية 517/1.
(155) ابن يعيش، شرح المفصل 411/1. أبو البركات الأنباري. الإنصاف 831/2 الأشموني. شرحه على الألفية 266/1.
(156) ابن عصفور، المقرب/ 340. ابن هشام، مغني اللبيب 183/1.

(157) ابن هشام، أوضح المسالك 271/4، ومغني اللبيب 185/1. السيوطي، همع الهوامع 275/2.

(158) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، تحقيق د. صاحب أو جناح 48/2، السيوطي، همع الهوامع 276/2.

(159) أبو حيّان، الارتشاف 780/2، ابن هشام، أوضح المسالك 70/4، السيوطي همع الهوامع 276/2، الأشموني، شرحه على الألفية 635/3.

(160) ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي 47/2، السيوطي، همع الهوامع 276/2.

(161) الأشموني، شرحه على الألفية 634/3.

(162) أبو حيان، الارتشاف 781/2. السيوطي، همع الهوامع 277/2. السلسيلي شفاء العليل 580/2. الأشموني، شرحه على الألفيّة 636/3.

(163) السيوطي، همع الهوامع 277/2. السلسيلي شفاء العليل 580/2. الأشموني شرحه على الألفية 636/3.

(164) السلسيلي، شفاء العليل 580/2. الأشموني، شرحه على الألفية 636/3.

(165) سيبويه، الكتاب 161/2، 162.

(166) أبو حيّان، الارتشاف 781/2. السيوطي همع الهوامع 277/2. الأشموني شرحه على الألفية 634/3.

(167) أبو حيّان، الارتشاف 781/2.

(168) المبرّد. المقتضب 494/4، ابن يعيش، شرح المفصل 420/1.

(169) سيبويه، الكتاب 311/2، 312. المبرّد. المقتضب 394/4. أبو حيّان الإرتشاف 1507/3. السيوطي، همع الهوامع 188/2.

(170) أبو علي الفارسي، الحجّة للقراء السبعة 168/3.

(171) المبرّد، المقتضب 397/4. ابن يعيش، شرح المفصل 420/1. السيوطي همع الهوامع 190/2. ابن هشام، أوضح المسالك 265/2.

(172) ابن يعيش، شرح المفصل 420/1.

(173) سيبويه، الكتاب 336/2. المبرّد، المقتضب 397/4. ابن يعيش، شرح المفصل 421/1.

(174) أبو البركات عبد الرحمن الأنباري، الإنصاف 275/1. المبرّد، المتقضب 398/4. ابن يعيش، شرح المفصل 420/1. مع اختلاف في الرواية، فقد ورد في بعضها (ومالي) مكان (فما لي) في صدر البيت.

(175) سيبويه. الكتاب 337/1.

(176) أبو حيان. ارتشاف الضرب 1516/3. السيوطي. همع الهوامع 191/2.

(177) السيوطي. همع الهوامع 191/2. ابن هشام. أوضح المسالك 268/2. ابن عقيل. شرحه على الألفيّة 464/1. السلسيلي، شفاء العليل 503/1.

(178) سيبون، الكتاب 319/2. الأشموني شرحه على الألفيّة 229/1. الرّضي. شرح الكافية 119/2.

(179) سيبويه. الكتاب 319/2. المبرّد. المقتضب 412/4.

(180) سيبويه. الكتاب 319/2.

(181) سيبويه الكتاب 322/2.

(182) المصدر السابق 319/2. المبرّد. المقتضب 413/4. الرّضي، شرح الكافية 119/2. السيوطي، همع الهوامع 190/2. الاشموني، شرحه على الألفية 229/1. ابن هشام، أوضح المسالك 261/2.

(183) سيبويه، الكتاب 319/2-326. المبرد، المقتضب 413/4. الرّضي بشرح الكافية 119/2، 120. السلسيلي. شفاء العليل 123/1.

(184) سيبويه. الكتاب 322/2. المبرّد. المقتضب 414/4. ابن هشام، أوضح المسالك 261/2. السسيلي، شفاء العليل 501/1.

(185) سيبويه الكتاب 325/2. الأشموني، شرحه على الألفية 229/1.

(186) أبو حيّان. البحر المحيط 479/8. ابن خالوَيْه. القراءات الشاذّة/ 174.

(187) ابن يعيش، شرح المفصل 417/1. ابن هشام، أوضح المسالك 285/2. السيوطي، همع الهوامع 210/2. الرضي، شرح الكافية 123/2. ابن عقيل، شرحه على الألفية 474/1، 475.

(188) ابن يعيش، شرح المفصل 417/1.

(189) السيوطي، همع الهوامع 194/2. ابن جني، المنصف، تحقيق إبراهيم مصطفى وزميله (مكتبة مصطفى البابي الحلبي، الطبعة الأولى، القاهرة، 1379هـ/1960م) 62/3. البغدادي، خزانة الأدب 311/3.

(190) السيوطي، همع الهوامع 210/2. الشنقيطي، الدرر اللوامع 498/1.

(191) ابن هشام. أوضح المسالك 285/2. الأشموني، شرحه على الألفية 237/1.

(192) سيبويه، الكتاب 349/2.

(193) ابن يعيش، شرح المفصل 417/1. السيوطي، همع الهوامع 212/2. ابن هشام أوضح المسالك 285/2.

(194) السيوطي، همع الهوامع 211/2. الأشموني. شرحه على الألفيّة 237/1. ابن عقليل. شرحه على الألفيّة 475/1.

(195) السيوطي، همع الهوامع 211/2. الأشموني، شرحه على الألفية 238/1. ابن عقيل شرحه على الألفية 476/1.

(196) ابن هشام، أوضح المسالك 289/2. الأشموني، شرحه على الألفية 238/1. السيوطي همع الهوامع 212/2.

(197) ابن هشام. أوضح المسالك 290/2. السيوطي، همع الهوامع 213/2.

(198) سيبويه، الكتاب 349/2، 350. الأشموني. شرحه على الألفية 239/1.

(199) السيوطي، همع الهوامع 210/2.

(200) المصدر السابق 211/2.

(201) المصدر السابق 212/2.

(202) الأشموني، شرحه على الألفية 239/1. ابن عقيل. شرحه على الألفية 479/1.

(203) الأشموني، شرحه على الألفية 239/1.

(204) الأشموني، شرحه على الألفية 239/1. ابن عقيل، شرحه على الألفية 479/1.

(205) الأشموني، شرحه على الألفية 239/1.

(206) سيبويه، الكتاب 350/2.

(207) ابن عقيل، شرحه على الألفية 480/1.

(208) المصدر السابق 480/1.

(209) أبو حيّان. الارتشاف 4/ 1761.

(210) المصدر السابق 1761/4، السيوطي همع العوامع 2/ 386. الشنقيطي. الدرر اللوامع 99/2.

(211) السيوطي. همع الهوامع 2/ 387. الشنقيطي. الدرر اللوامع 2/ 99.

(212) أبو حيان. الارتشاف 1762/4. السيوطي. همع الهوامع 387/2. الشنقيطي الدرر اللوامع 99/2.

(213) أبو حيان. الارتشاف 1761/4. السيوطي. همع الهوامع 386/2.

(214) السيوطي. همع الهوامع 387/2.

(215) أبو حيان. الارتشاف 1762/4.

(216) السيوطي. همع الهوامع 387/2.

(217) ابن يعيش شرح المفصل 546/3.

(218) سيبويه. الكتاب 35/1.

(219) المصدر السابق 36/1.

(220) المصدر السابق 37/1. ابن يعيش. شرح المفصل 544/3.

(221)سيبويه. الكتاب 37/1. ابن يعيش شرح المفصل 544/3.
(222) سيبويه. الكتاب 38/1.
(223) سيبويه. الكتاب 38/1.
(224) المصدر السابق 35/1، ابن يعيش. شرح المفصل 544/3.
(225) ابن يعيش. شرح المفصل 544/3.
(226) المصدر السابق 547/3.
(227) الرّضي الاستراباذي. شرح الكافية 7/2.
(228) ابن يعيش. شرح المفصل 547/3.
(229) المصدر السابق 546/3. ابن هشام. أوضح المسالك 77/3.
(230) ابن هشام. أوضح المسالك 77/3.
(231) انظر: ابن يعيش. شرح المفصل 546/3. الرّضي. شرح الكافية 7/2. ابن هشام. أوضح المسالك 77/3.

المصادر والمراجع

ابن جني، أبو الفتح عثمان، (1371هـ/1952م)، **الخصائص**. تحقيق محمد علي النجار. دار الكتب المصرية. الطبعة الثانية. القاهرة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، (1379هـ/1960م)، **المنصف**. تحقيق إبراهيم مصطفى وزميله. مكتبة مصطفى البابي الحلبي. الطبعة الأولى. القاهرة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، (1421هـ/2001م)، **اللمع في العربيّة**. تحقيق د. فايز فارس. دار الأمل للنشر والتوزيع. اربد. الأردن. الطبعة الثانية.

أبن خالويه، الحسين بن أحمد، (2002م)، **القراءات الشاذّة**. دار الكندي للنشر والتوزيع. إربد. عمّان.

ابن عصفور، علي بن مؤمن الإشبيلي، (1986م)، **المقرّب**. تحقيق أحمد عبد الستّار الحواري وزميله. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. بغداد.

ابن عصفور، علي بن مؤمن الإشبيلي، (د.ت)، **شرح جمل الزجاجي**. تحقيق د. صاحب أبو جناح.

ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله، (1424هـ/2003م)، **شرح ابن عقيل**. تحقيق ح. الفاخوري. دار الجيل. بيروت..

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (1388هـ/1968م)، **لسان العرب**. دار صادر للطباعة والنشر ودار بيروت للطباعة والنشر بيروت.

ابن هشام، عبد الله جمال الدين بن يوسف، (1394هـ/1974م)، **أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك**. محمد محيي الدين عبد الحميد. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. الطبعة السادسة.

ابن هشام، عبد الله جمال الدين بن يوسف، (1985م)، **شرح اللمحة البدرية لأبي حيّان**. تحقيق د. صلاح راوي. مطبعة حسان. القاهرة. الطبعة الثانية.

ابن هشام، عبد الله جمال الدين بن يوسف، (د. ت)، **مغني اللبيب**. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. المكتبة التجارية الكبرى القاهرة.

ابن يعيش، موفق الدين بن علي، (د. ت)، **شرح المفصل**. تحقيق أحمد السيد أحمد. المكتبة التوفيقيّة. القاهرة..

أبو حيّان، محمد بن يوسف الأندلسي، (1418هـ/1998م)، **ارتشاف الضرب**. تحقيق د. رجب عثمان محمد وزميله. مكتبة الخانجي بالقاهرة. الطبعة الأولى.

أبو حيّان، محمد بن يوسف الأندلسي، (1422هـ/2001م)، **البحر المحيط**. تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وزميله. دار الكتب العلميّة الطبعة الأولى. بيروت.

أبو زيد، سعيد بن أوس الأنصاري، (1387هـ/1967م)، **النوادر في اللغة**. دار الكتاب العربي. بيروت. الطبعة الثانية.

أبو علي، الحسن بن عبد الغفار الفارسي، (1404هـ/1984م)، **الحجّة للقراء السبعة**. تحقيق بدر الدين قهوجي وزميله. دار المأمون للتراث. الطبعة الأولى. دمشق.

الأشموني، (1375هـ/1955م)، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. مكتبة النهضة المصريّة. الطبعة الأولى. القاهرة.

الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد، (1982م)، **الإنصاف في مسائل الخلاف**. محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة.

البغدادي، عبد القادر بن عمر، (1398هـ/1969م)، **خزانة الأدب**. تحقيق عبد السلام هارون. دار الكاتب العربي للطباعة والنشر. القاهرة.

الخضري، محمد، (د. ت)، **حاشية الخضري علي ابن عقيل**. دار إحياء الكتب العربيّة. عيسى البابي الحلبي وشركاه.

الرّضي الاسترابادي، محمد بن الحسن، (1419هـ/1998م)، **شرح كافية ابن الحاجب**. إميل بديع يعقوب. دار الكتب العلميّة بيروت. الطبعة الأولى..

السلسيلي، محمد بن عيسى، (1406هـ/1986م)، **شفاء العليل في إيضاح التسهيل**. تحقيق د. عبد الله علي الحسيني البركاتي. مكتبة الفيصليّة. الطبعة الأولى. مكة المكرمة.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، (1388هـ/1968م)، **الكتاب**. تحقيق عبد السلام هارون. دار الكاتب العربي. القاهرة.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (1418هـ/1998م)، **همع الهوامع**. تحقيق أحمد شمس الدين. دار الكتب العلميّة. الطبعة الأولى. بيروت..

الشنقيطي، أحمد بن الأمين، (1419هـ/1999م)، **الدرر اللوامع**. محمد باسل عيون السّود. دار الكتب العلميّة. الطبعة الأولى. بيروت..

الصّبان، محمد بن علي، (د. ت)، **حاشية الصبّان على شرح الأشموني**، دار إحياء الكتب العربيّة. عيسى البابي الحلبي وشركاه.

المبرّد، محمد بن يزيد، (د. ت)، **المقتضب**، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة. عالم الكتب. بيروت. لبنان.

النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد، (1409هـ/1987م)، **إعراب القرآن**. تحقيق د. زهير غازي زاهد. عالم الكتب ومكتبة النهضة الحديثة. بيروت، لبنان. الطبعة الثالثة.

دور وسائل الإعلام في الكشف عن قضايا التعليم ومشاكله في الأردن
دراسة ميدانية

تركي نصار *

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن قضايا التعليم ومشاكله من وجهة نظر مدراء مدارس المرحلة الأساسية والثانوية ومعلميها وأولياء أمور الطلبة على مختلف فئاتهم في الأردن.

وأستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التاريخي ألوصفي لمعرفة البعد التاريخي لدور هذه الوسائل وأهم قضايا التعليم المطلوب من هذه الوسائل وكشفها، وتوعية أفراد المجتمع بها.

وبينت نتائج الدراسة أهم هذه القضايا والمشاكل التي تواجه العملية التعليمية مثل: التسرب من المدرسة، والهروب من الحصص الدراسية، واللجوء للدراسة الخصوصية.

مقدمة:

إن طبيعة القرن الحادي والعشرين هي السرعة والتغيير، لأن المجتمعات أصبحت تتغير بصورة سريعة جداً، ولم يعد الإنسان قادراً على متابعتها وملاحقتها، والسرعة المقصود بها هنا هي التقدم العلمي، والتقني في وسائل الإعلام، المسموعة، والمرئية، والمقروءة، والتي جعلت العالم أكثر اتصالاً وتحركاً، فما أن يقع حدث في منطقة ما من العالم، حتى تحس به معظم شعوب العالم في الوقت نفسه، بل وتتأثر به تأثراً كبيراً[1].

لذا فإن مفهوم التعليم تغير تغيراً كبيراً أيضاً، ذلك أن العالم في تطور دائم ومستمر، فالدول النامية تحاول جاهدة اللحاق بركب الدول المتقدمة، التي سبقتها في مجال التطور، والدول المتقدمة أيضاً تحاول الوصول إلى ما هو أبعد من التقدم، وأصبحت ترنو إلى ما وراء الأرض، واتجهت إلى الفضاء والكواكب الأخرى محاولة اكتشافها بل واحتلالها إذا قدر لها ذلك.

ولهذا فإن الدول النامية شعرت وتشعر باستمرار بضرورة الإسراع للحاق بركب تلك الدول، ومن هنا كان التغيير في مفهوم التعليم الذي لم يعد كما نفهمه، مجرد تكوين عادات، ونقل معارف، ولم يعد نقل تراث حضاري من جيل إلى آخر فحسب، بل أصبح هدف التعليم هو إعداد

---

* قسم الإذاعة والتلفزيون، كلية الاعلام، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عالم متغير سريع ودائم ومتلاحق التغيير، والعمل على المشاركة في هذا التغيير، لحل المشاكل والقضايا المستعصية بكل جهد دون الاكتفاء بالمشاهدة لهذا التغيير السريع[2].

فالإعلام بجميع وسائله الحديثة والمتطورة، أصبح يؤدي دورا مؤثرا في هذا الجانب في توجيه الرأي العام لدى الشعوب على مختلف أجناسها ومشاربها، وأصبح دوره كبيرا وهاما في جميع المجالات، الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتربوية، وهذا الدور يتسع ويكبر في العالم، خاصة في الدول النامية التي هي بحاجة ماسة لاستخدامه بكل وسائله لتحقيق أهدافها في التنمية الشاملة، في مجال التربية والتعليم على وجه الخصوص، الذي يستطيع الإعلام أن يؤدي فيه دورا واضحا، ومهما، ليتكامل مع بقية الأجهزة التعليمية في هذه الدول، التي هي أحوج ما تكون إلى الجهود المخلصة، والمساعدات لتدعيم أنظمتها التربوية والتعليمية في مختلف المستويات[3].

إن وسائل الاتصال والإعلام وقد تعددت قنواتها المسموعة والمرئية والمكتوبة عربياً وأجنبياً تساهم يومياً في طرح، ومعالجة القضايا السياسية، والاقتصادية والاجتماعية، في حين لم تعط قضايا التربية والتعليم في الدول النامية التي تعتبر من أمهات القضايا المطروحة على الساحة اليوم، الساحة اللازمة لمناقشتها وحلها، أو المساهمة في حلها لما لها من دور في تنبيه وتحريك أفراد المجتمع وأبنائه، حتى يستوعبوا ويتفهموا هذه القضايا التي تهم كل واحد منهم، بل وكل أسرة وكل بيت في المجتمع، فالتعليم هو دافع الاقتصاد ونموه، وبالتالي هو هدف التنمية الذي تسعى إليه الشعوب[4].

ومما تقدم فإن محاولات تعزيز دور البحث التربوي في الأردن من خلال تأكيد علاقته بالتنمية الشاملة للمجتمع بشكل عام، وبعمليات التطوير التربوي، بشكل خاص، والمطالبة بتوفير الأطر الفنية القادرة على إجراء وتنظيم وتقويم البحوث والدراسات التربوية، إلا أن مشاكل التعليم في الأردن لا زالت مزمنة عبر السنوات الطوال، وهي بحاجة إلى التشخيص المستمر والمعالجة بأساليب حديثة، ومتطورة، قائمة على البحث واتخاذ القرارات الصائبة بخصوصها، لأن عملية التربية والتعليم تستهدف المعلمين والطلاب وأولياء الأمور[5].

أولا: مشكلة الدراسة:

منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي والأردن موئلاً لمؤتمرات التربية والتعليم العربية والعالمية، وساحة واسعة للمناقشات والحوارات لقضايا التربية والتعليم والتي تسعى جميعها لمصلحة المواطن، وكان من المفروض أن ترافق هذه المؤتمرات والندوات حملات إعلامية في

وسائل الإعلام المتعددة، لتحفيز المواطنين وشدهم لأهميتها وأهمية الموضوعات المطروحة فيها، وشد انتباههم لمشروعاتها المطروحة للمساهمة في تبنيها وتنفيذها.

فمنذ قيام إمارة شرق الأردن عام 1921 اعتبرت التربية والتعليم نظاما له دوره الفاعل في تطوير المجتمع الأردني في متغيراته الحضارية جميعها على نحو متدرج متمسك بأصالته في جذور الحضارة العربية الإسلامية، وبانفتاحه على الحضارة الإنسانية المعاصرة[6].

ورغم هذا التقدم الكمي كله في النظام التربوي الأردني، والتطور الملموس في مختلف المتغيرات الحضارية للمجتمع الأردني، إلا أن الأردن ما زال من البلاد النامية، شأنه في ذلك شأن باقي أقطار الوطن العربي في العالم النامي، وأبرز دليل على ذلك أنه ما زال مجتمعا مستهلكا، الفرد فيه بحاجة إلى التوعية في مشروعات التعليم وقضايا التربية والتعليم، وحث الأفراد لتكاتف جهودهم مع الجهود الرسمية، لتأخذ بيد جميع المشاريع المطروحة، وتتحمل أعباء عملية التطوير التربوي، التي بدأت في الثمانينات في جميع مجالاتها، وعملية التطوير تحتاج إلى وعي الأفراد وتقديرهم، وثقتهم بها، وللجهود التي تبذل لأجلها ومما يدل على ذلك وعي المواطنين إلى إنشاء الجامعة الأردنية في بدايات الستينيات في القرن الماضي، التي اعتبرت أهم مؤسسة في بنية المجتمع الأردني، لإعداد أجيال قيادية تبني المستقبل، وفق تصور شامل، وسياسة واضحة، ونظم محكمة، وبرامج متقدمة، لأن التربية هي الإعداد للحياة بل هي الحياة ذاتها[7].

ويعود غياب الوعي إلى قضايا التربية والتعليم، إلى عدم اهتمام وسائل الإعلام المتعددة بهذه القضايا، وعدم إعطائها المساحات الكافية في برامجها اليومية، والأسبوعية، بل تزخر خرائطها الإذاعية بالفترات الإخبارية، والإعلامية، والتحليلات السياسية، وبرامج المنوعات، وبرامج المناسبات، وإذا تقدمت بعض المجموعات من التربية والتعليم لطرح هذه القضايا أو الكتابة فيها، لا تلقى الإقبال اللازم، كون هذه القضايا، والمشاكل جامدة لا تجذب انتباه المستمع أو المشاهد أو القارئ، فتجد وسائل الإعلام أن برامج المهرجانات الترفيهية، والمسلسلات وغيرها من برامج الدراما أكثر حيوية، وأكثر اهمية من غيرها، ولذلك تبقى هذه القضايا داخل جدران المدارس والمعاهد، وفي القاعات الدراسية، وضمن صفحات الكتب، لا يقبل عليها إلا المتخصص.

إن وسائل الإعلام لا تأخذ دور المبادرة لطرح هذه القضايا والمشاكل رغم أهميتها في المجتمع الأردني، كما أن رجالات التربية والتعليم لا يبدون آراءهم في هذه القضايا والمشاكل إلا إذا طرحها أصحاب القرار، مع أنهم جميعا يعلمون أن هذه القضايا من أهم القضايا التي يعاني منها المجتمع الأردني، والباحث يثير هذه القضايا والمشاكل التي لم ير لها أي طرح في وسائل الإعلام بشكل متكامل، يفيها حقها، وإذا ما طرحت كانت غير كافية.

من هنا يرى الباحث أن المشكلة تتركز حول دور وسائل الإعلام في عرض قضايا ومشاكل التعليم في الأردن، وبيان أهم هذه القضايا والمشاكل من خلال مجتمع الدراسة، لأن هذه القضايا بأشد الحاجة إلى المعالجة والمواجهة، والحل، وشد انتباه المواطن الأردني إليها، وتوضيح دور وسائل الإعلام في كشفها ليقوم المختصون بوضع الحلول المناسبة لها، ولذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

"ما دور وسائل الإعلام في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه؟"

ويتفرع عن هذا السؤال – السؤال التالي:

"ما هي أهم القضايا والمشاكل التي تواجه عملية التعليم في الأردن التي لا بد من أن تتناولها وسائل الإعلام وإرشاد الناس وتوعيتهم بها؟"

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التاريخي الوصفي للتعرف على دور وسائل الإعلام في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه في الأردن، والوقوف على أهم هذه المشاكل والقضايا والتي لا بد للإعلام من تناولها والإعلام عنها.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الآتي:

- إرشاد وتوجيه وإعلام أفراد المجتمع الأردني للتعرف على أهم قضايا التعليم ومشاكله التي تواجه العملية التعليمية في الأردن، التي لا بد للإعلام من تناولها وتوعية المواطنين فيها.
- طرح المقترحات، والتوصيات، أمام أصحاب القرار في وسائل الإعلام، لبيان دور الإعلام منها.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة بالآتي:

- بيان دور وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه التي تواجه العملية التعليمية.
- تحديد المرتكزات القادرة على قيام عمل جماعي، ما بين الإعلام وبين وزارة التربية والتعليم، لمواجهة هذه المشاكل والقضايا.
- شرح وتوضيح المشاكل والقضايا التي تواجه عملية التعليم أمام الإعلاميين، لمعالجتها وقيام وزارة التربية والتعليم بمساعدة وسائل الإعلام ببيان هذه القضايا والمشاكل.

- إفهام أبناء المجتمع الأردني بأهمية عملية التطوير التربوي، والجهود التي تبذل من مختلف الجهات لإصلاح عملية التربية والتعليم.

حدود الدراسة:

تتفرد الوسائل الإعلامية المسموعة والمرئية والمكتوبة في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه بما لها من قدرات فنية، وتقنية، تجعلها تصل إلى الهدف المطلوب، فالدراسة الحالية تأخذ دور وسائل الإعلام من مشاكل التعليم وقضاياه، التي تواجه العملية التعليمية في الأردن في القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدراسة:

وسائل الإعلام Mass Media:

هي الوسائل المسموعة والمرئية والمكتوبة التي يكون لها دور أساسي وواضح في تقديم المواد الإعلامية والتربوية والتعليمية للجمهور، بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، للارتفاع بفكر وسلوك الفرد.

ثانياً: الدراسات السابقة:

المتتبع لحركة البحث العلمي في مجال الدراسات التربوية التعليمية والتي أجريت في الأردن، يلحظ تنوعا وتعددا فيها، خاصة مع بداية النهضة التعليمية وتطورها منذ بداية الخمسينيات وحتى نشوء الجامعة الأردنية في النصف الأول من الستينيات من القرن الماضي، وبداية اهتمام الأردن بمراحل التعليم حسب الخطط الخمسية التنموية التي بدأ تطبيقها لما لها من تأثير كبير على مستقبل الوطن وأجياله[8]. إلا أن مثل هذه الدراسات والأبحاث العلمية كانت نادرة حول قضايا التعليم ومشاكله بالذات رغم أهميتها وخطورتها، إلا أن الباحث أراد أن يشير إلى أهم هذه الدراسات والأبحاث، وعددها ست دراسات، أربع دراسات منها تعرضت لمشكلات تعلم المواد العلمية مثل مادة الفيزياء، والمادة الحاسوبية، ومشكلات طلبة المدارس الثانوية الصناعية، والمشكلات التي تواجه خطط التطوير التربوي في الأردن، والدراسة الخامسة منها ركزت على قضية الدروس الخصوصية، أما الدراسة السادسة فتعرضت لقضية الغش في الامتحانات ويمكن ذكرها على النحو التالي:

1_ دراسة الشياب (1998) [9]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات تعليم مادة الفيزياء المقررة للصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات للعام الدراسي 1997/1996، وتكونت عينة الدراسة من (96) معلما ومعلمة منهم (62) معلما، (34) معلمة، ممن درسوا مادة

الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي، وكانت نسبة 89% من مجتمع المعلمين والمعلمات لهذه الماده في الأردن، والذي بلغ عددهم (108) معلما ومعلمة. واستخدمت الدراسة استبانة وزعت على أفراد العينة.

وأظهرت النتائج أهم المشكلات التي تواجه تعليم المواد العلمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تتعلق، في عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية للمعلم، وضعف الطلبة في المفاهيم والمهارات الأساسية، في الرياضيات، ووضع مادة الفيزياء كمتطلب اختياري، وكبر العبء الدراسي حيث لا يعطي المعلم الوقت الكافي في التخطيط للتدريس بشكل فعال، وظهور الكتاب المدرسي وكأنه مقتطفات من كتب غير مترابطة بصورة متكاملة، وأن مادة الفيزياء تتطلب معرفة واتقان المعارف والمهارات الفيزيائية السابقة، وعدم توفر الوقت لإجراء التجارب العملية، لكبر محتوى الكتاب المدرسي، وعدم معرفة المعلمين بأساليب التعليم الحديثة خلال إعدادهم الاكاديمي.

2_ دراسة المصري (1997) [10]

قصدت الدراسة الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي تواجه الطلبة والمعلمين، في تعلم وتعليم مادة الحاسوب للصف العاشر الأساسي في محافظة إربد، واختارت الدراسة عينة مكونة من (492) طالبا وطالبة، اضافة إلى (50) معلما ومعلمة، من معلمي مادة الحاسوب، واستخدمت استبانتين وزعت الأولى على الطلبة وشملت (46) فقرة، ووزعت الثانية على المعلمين وشملت (67) فقرة.

وكانت النتيجة، أن أكثر المشكلات التي تواجه المعلمين تنحصر بعدم توفر المراجع والدوريات المتعلقة بالحاسوب، وعدم توفر الوقت الكافي للاتصال بين الطلبة والمعلم. وفي مجال الطلبة أظهرت الدراسة، عدم وجود وقت لديهم للتدريب الإضافي، وعدم معرفتهم في كيفية إنهاء مشاكل استخدام البرمجيات. وفي مجال الاجهزة أظهرت النتائج، عدم توفرها بشكل كافي اضافة الى عدم حداثتها، وفي مجال البيئة الصفية كانت النتيجة، كثرة أعداد الطلبة داخل الصف الدراسي، وكثرة أعداد الطلبة في المجموعة الواحدة. وفي مجال المنهاج أظهرت النتيجة، مشكلة سهولة نسيان الطالب للمادة التعليمية، وعدم مراعاة الكتاب لخلفية الطالب العلمية.

3_ دراسة التاج (1993) [11]

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مشكلات طلبة المدارس الثانوية الصناعية الحكومية في الأردن، من وجهة نظرهم، وطبيعة تأثير متغيرات الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأب والأم، والمعدل العام للعلامات، ووزعت الدراسة استبانة من خلال الطلبة أنفسهم، شملت خمسة مجالات، التعليم النظري، والعملي، والاداري، والاجتماعي، والاقتصادي، والارشاد المهني، واحتوت (60) مشكلة.

أظهرت النتيجة، أن أكثر المجالات تأثرا لمشكلات طلبة المدارس الصناعية مرتبة حسب أهميتها وأكثرها تأثرا على التوالي، قلة فرص التحاق طلبة المدارس الصناعية بالتعليم العالي، قلة اهتمام وسائل الاعلام بطلبة التخصص الصناعي، كثرة الرسوم والمصاريف المدرسية، صعوبة حصول خريج المدرسة الصناعية على عمل لعدم توفر الخبرة، ونظرة المجتمع المتدنية للتعليم الصناعي، وتفضيل الطالب الاكاديمي على الصناعي في العمل.

4_ دراسة خريس (1992) [12]

عملت هذه الدراسة، في الكشف عم المشكلات التي تواجه خطط التطوير التربوي في الأردن، وبيان أثر بعض المتغيرات مثل المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في الاشراف، وتكونت عينة الدراسة من (137) مشرفا تربويا من مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد، والزرقاء، والمفرق، ووزعت استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على مجالات مشكلات خطط التطوير، والمناهج، وخطط إعداد المعلمين وتدريبهم، وخطط تحسين المباني والتجهيزات المدرسية، وخطط تحسين الادارة المدرسية.

وانتهت الى النتائج التالية: افتقار المباني المستأجرة الى الشروط التي تنسجم وسياسات التخطيط التربوي، اعتقاد المعلم بأن خدمته الطويلة تغنيه عن التدريب، نقص تكنولوجيا التعليم والادوات والاجهزة، وعدم الاستخدام الأمثل للموجود منها، قلة دعم مديري المدارس، ونقل المعلمين دون استشارتهم، وضعف الكفاءة العلمية والاشرافية عند بعض مديري المدارس، وتأثر النظام التربوي بالمركزية الشديدة، وغياب التنسيق بين مؤسسات الدولة.

أما الدراستان الأخريان، فقد ركزت الأولى على أهمية قضية الغش في الامتحانات، واهتمت الثانية في الدروس الخصوصية للطلاب.

5_ دراسة الخطيب (1985) [13]

استهدفت دراسة الخطيب التعرف على اتجاه الطلبة نحو الغش في الامتحان المدرسي، ومدى الاختلاف بين الاتجاه اللفظي والاتجاه العملي نحو الغش في الامتحانات، وكانت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الأساسي، وعددهم تسعون طالبا، وقد اختار الباحث المجتمع كله ليمثل عينة الدراسة. وكانت النتيجة أن (30%) من الطلبة يعارضون بشدة مبدأ الغش في الامتحان، و(40%) يعارضون، و(20%) لا رأي لهم، و(9%) موافقون على مبدأ الغش و(1%) يوافقون بشدة على مبدأ الغش في الامتحان.

6_ دراسة سعيد والظاهر (1982) [14]

أراد الباحثان في هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي المواد التي يلجأ إليها الطلاب للدروس الخصوصية؟
- هل الطلاب بحاجة الى الدروس الخصوصية؟ أم أنها أمر كمالي؟
- ما هي الأسباب الرئيسية لتعاطي الدروس الخصوصية؟
- ومن هم الطلاب الذين يلجأوون إليها؟
- ما نسبة الذين طوروا اتجاهات إيجابية الى نسبة الطلاب الذين طوروا اتجاهات سلبية نحوها؟

واشتملت عينة الدراسة على مئة طالب من شعب الصف الثالث الثانوي علمي وعددها سبع شعب، واختيرت العينة عشوائياً. وكانت النتيجة أن مواد الدروس الخصوصية هي الرياضيات، والفيزياء، واللغة الإنجليزية، والأحياء، والكيمياء، وأن نسبة (60%) من طلاب العينة يدرسون دروساً خصوصية حاليا، ونسبة (20%) من أفراد العينة سبق وأن درسوا دروسا خصوصية وتوقفوا عنها، وأن نسبة (20%) لم يلجأوا قط للدروس الخصوصية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

نظراً لتطور وسائل الاعلام التربوي، فإن الدراسات التي تربط بين وسائل الإعلام، والتربية والتعليم –على حد علم الباحث- تكاد تكون نادرة، ورغم أن هذه الدراسات لم تشر إلا إلى بعض قضايا التعليم ومشاكله، إلا أنها تعطي إشارات تضيء الطريق للباحثين، في هذا الموضوع، كما أن هذه الدراسات لم تتطرق مباشرة لموضوع الدراسة الحالية، إلا أنه من الممكن الاستفادة من هذه الدراسات واعتبار نتائجها منطلقات للدراسة الحالية، فهي لم تتناول دور وسائل الإعلام في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه بشكل مباشر، وعليه فهي تحاول إكمال بعض القضايا التي تهم التربية والتعليم ووسائل الإعلام لشد انتباه أفراد المجتمع إليها، والاهتمام بها، ومعالجتها، فالدراسة الحالية تتناول دور وسائل الإعلام في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه، حتى يتحقق التكامل بين الدراسات المختلفة في هذا المجال. لكن تظل لهذه الدراسات أهميتها من حيث ابرازها لوسائل الاعلام للاهتمام بها وإعطائها ما تستحقه من مناقشات وحوارات مع الخبراء والمختصين في برامجها المسموعة والمرئية والمكتوبة.

كما أن دراسة الشياب عن مشكلات تعليم مادة الفيزياء، وابراز ما يعترض المواد العلمية من عقبات، تعود على المعلم والطالب بالسلبية، وتعكس هذه الدراسة ضعف الطلاب في المفاهيم والمهارات الأساسية في مواد العلوم.

أما دراسة المصري فقد كشفت عن الصعوبات والمشاكل التي تواجه الطلبة والمعلمين في تعلم وتعليم مادة الحاسوب، أما دراسة التاج فقد قامت باستقصاء مشكلات طلاب المدارس

الثانوية الصناعية من حيث دخل الأسرة وتعليم الوالدين ومعدل العلامات، واهتمت دراسة خريس بالمشكلات التي تواجه خطط التطوير التربوي، وبيان أثر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الاشراف التربوي. ومن هذه الدراسات دراسة الخطيب التي اهتمت بقضية الغش في الامتحان، ووضحت مدى الاختلاف بين الاتجاه اللفظي والعملي نحو هذه القضية، وبينت أن 30% من الطلاب يعارضون بشدة مبدأ الغش، كما أن دراسة سعيد والظاهر التي تطرقت لقضية تعليمية هامة، وخطيرة، هي اللجوء للدروس الخصوصية، حيث طرحت عدة أسئلة حولها، ما هي الاسباب لتعاطي الدروس الخصوصية؟ ومن هم الطلاب الذين يلجأون اليها؟ وأن أهم هذه الدروس تعطى لمواد الرياضيات، والفيزياء، واللغة الانجليزية، والأحياء، والكيمياء، وأن نسبة 60% من الطلاب يدرسون الدروس الخصوصية.

هذه هي بعض الدراسات السابقة التي استطاع الباحث التوصل إليها نظرا لحداثة الدراسات والبحوث في مجال وسائل الإعلام ودورها في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه بشكل جدي، ونظرا لندرة الدراسات في هذا المجال بالتحديد فإن هذه الدراسة على حد علم الباحث أول دراسة من نوعها في الأردن تتطرق لدور وسائل الإعلام في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه في الأردن، وسوف يتطرق الباحث في دراسته الحالية إلى الجانب التاريخي المعتمد على الفكر لدور وسائل الإعلام في اكتشاف مشاكل التعليم وقضاياه، وسيقوم بدراسة ميدانية يبين من خلالها أهم قضايا التعليم ومشاكله التي بحاجة أن تقوم وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمكتوبة بالكشف عنها وتوضيحها أمام المجتمع الأردني ومعالجتها بالمشاركة مع مؤسسات التربية والتعليم.

ثالثاً: الجانب التاريخي لوسائل الإعلام من قضايا التربية والتعليم:

منذ تأسست إمارة شرقي الأردن عام 1921 بعد أن انهارت الدولة العثمانية أمام هجمات الاستعمار الغربي خلال الحرب العالمية الأولى، تيقظ رجالات الأردن والمصلحون التربويون فيه، وبتوجيه من سمو الأمير عبدالله بن الحسين، المؤسس، والشاعر، والأديب، والصحفي، الذي ترعرع في صحافة الحجاز، والذي نقل تجربته الصحافية إلى البلاد، وأعطى وسائل الإعلام دورها الهام في التغيير، وخاصة في التربية والتعليم وقضاياها المختلفة، وذلك من خلال الصحافة المكتوبة حيث كانت في بداياتها الأولى، وتولى محمد الشريقي تحرير أول صحيفة أردنية "الشرق العربي" وكانت أسبوعية ثم نصف شهرية، تنشر الموضوعات المختلفة التعليمية، والثقافية، والسياسية، والأخبار، وقد حصر نشاطها المعتمد البريطاني "كوكس" عام (1926) في نشر القوانين والأنظمة والبيانات والبلاغات الرسمية، وتحولت بالتالي إلى صحيفة رسمية باسم الإمارة والمملكة بعد استقلالها عام 1946(15)، والتي يمكن القول إنها البذرة التي نمت وترعرعت فيها وسائل الإعلام.

وظهرت على يد حسام الدين الخطيب، وكمال عباسي، ومحمود الكرمي، وصالح الصمادي، وخليل نصر، صحف: "جزيرة العرب"، و"صدى العرب"، و"الأردن"، وقد ساهموا في توعية المواطنين، وتوجيههم، وإرشادهم بالمقالات والموضوعات المختلفة، وتعتبر هذه الصحف وسيلة الإعلام الأولى لدى المواطنين آنذاك. كما أنشأ نديم الملاح، وعادل العظمة "مجلة الحكمة" و"صحيفة الميثاق" اللتين كانتا تدافعان عن النهضة العربية التي قادها شريف الحجاز الحسين بن علي، وانتشرت لأول مرة الصحف المدرسية في نهاية العشرينيات من القرن العشرين، وأهمها "صحيفة التلميذ" عن مدرسة ثانوية عمان، وحررها بشير الشريقي وعالجت مواضيع وقضايا تعليمية وأدبية وعلمية، ومع بداية الثلاثينيات ازدادت الصحف اليومية والأسبوعية، وأحس المجتمع الأردني بفعاليتها[16].

كان كتاب هذه الصحف من مدراء المدارس ومعلميها، ومن الأدباء والشعراء والمثقفين، ولذلك بدأت العملية التعليمية تلاقي الاهتمام والرعاية، من خلال ما يكتب على صفحات هذه الجرائد، واستطاعت الصحف جمع أعدادٍ كبيرة من الكتاب الأردنيين، والسوريين، والفلسطينيين ليزودوها بآرائهم، حول قضايا التعليم، من خلال المساجلات، والمقالات القصيرة، إضافة إلى محاربة الاستعمار، والدعوة إلى الوحدة الوطنية والعربية، والاستقلال عن الاستعمار[17].

ولم تخلُ الصحف الأردنية الحزبية والسياسية من طرح قضايا التعليم، ومناقشتها على صفحاتها، مثل "صحيفة الرائد"، "والنهضة والميثاق"، "والجهاد" التي كانت تنطق بأسماء حزب الشعب الأردني، وحزب النهضة العربية، والحزب الوطني الاشتراكي، وكان أصحاب هذه الصحف، أمين أبو الشعر، وغازي خير، ونظمي عبدالهادي، وأكرم الخالدي، ومعتصم البلبيسي، يوجهون انتقاداتهم على صفحاتها للقائمين على العملية التعليمية، وحثهم على تطوير التعليم، والنهضة به، وكان هاشم عبدالله السبع، يوجه انتقادات لاذعة على صفحات "جريدة الصريح" بأسلوبه الناقد الساخر، للمعلمين وبخاصة العائدين من بعثاتهم من الخارج، للاهتمام بقضايا التعليم، وتطويرها[18] مما أحدث حراكا هاما بين إدارات التعليم، والقائمين عليها آنداك.

كما أن الأمير عبدالله بن الحسين كان يكتب على صفحات "جريدة النهضة" يمتدح رجالات التعليم، الذين يؤدون واجبهم، ويحثهم على تأسيس المدارس، والجمعيات، والنوادي، والمؤسسات لرفع قيمة التعليم، ومن كلماته " **إني لأرجو أن تكون صحيفة النهضة، تنصح الشباب، بالخير، وتحثهم على التعليم، والعلم، وتنهاهم عن الضرر، وتسلك مسلك الصادقين الصالحين، وتذكر للمواطنين ما قارب الحقيقة، فلا تمدح إلا بالحق، ويكون الذم**

بعيداً عنها، وتأمر بترك ما لا يليق، وأن تكون الصديقة للشعب، والشاهد الحاضر، والمرجع في المستقبل، إن شاء الله"[19].

وبدأت الصحافة تهتم بالتعليم من خلال الصحف التي أخذت تصدرها المدارس، مثل مجلة الرابطة التي أصدرتها المدرسة الثانوية في عمان ومحررها المربي حمد الفرحان، ومحمود سيف الدين الإيراني، من رجالات التعليم البناة، ومجلة المنهل التي أصدرتها الكلية العلمية الإسلامية ومحرروها من الطلاب والمعلمين، ومجلة صوت الجيل التي أصدرتها مدرسة اربد الثانوية. ويكتب على صفحات هذه المجلات المعلمون والأدباء في المحافظة، يدعون فيها إلى إنهاء المعاهدة البريطانية، والتخلص من الاستعمار البريطاني، والدعوة للاستقلال. وازدادت أعداد الصحف والمجلات والدوريات في فترة الأربعينيات وتوسعت على مستوى العالم العربي، وأظهرت الروح الوطنية التي انعكست بوضوح على الأجيال، وبرزت فيها روح المشاركة في خدمة العملية التعليمية ونهضتها[20].

وبعد استقلال البلاد في نهايات الأربعينيات بدأت الصحافة تهتم بقضايا التعليم، وبخاصة في الخمسينيات، عندما ظهرت الإذاعة المسموعة لأول مرة في البلاد، وطرحت في برامجها عدة قضايا كالدعوة لتعليم البنات، والدعوة السياسية للانفتاح، والقبول لأبناء الوطن في الكتاتيب التي كانت تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، ومبادئ الإسلام. وتعتبر مرحلة الخمسينيات من تاريخ البلاد منعطفاً هاما لوسائل الإعلام ودورها في إثارة قضايا التعليم ومشاكلها التي أخذت تنمو مع نمو البلاد الوطني والتخلص من المستعمر، وقد اهتمت بقضايا التعليم مجلة اليقظة والتي يحررها سليمان الحديدي، ومجلة الأردن الجديد والتي يحررها عبدالرحمن الكردي، ومجلة الفكر والتي يحررها كمال سمعان عودة، والوعي الجديد والتي يحررها عبدالرزاق خليفة، وهذه القضايا، مثل المشاكل التي يعاني منها المعلمون، ومشاكل الطلاب، وطرحها لمواضيع البعثات، والدعوة لتعليم البنات والوقوف في وجه المقاومين لتعليم البنات، ودعوتها لوضع المتعلمين في الوظائف الرسمية، والتعرض لعمليات الرسوب في المدارس وصعوبات التخلص من الغش في الامتحانات[21].

وقد صدرت في منتصف الخمسينيات مجلة متخصصة بقضايا التعليم في الأردن "رسالة المعلم 1956" مما جعلها تبرز من خلال مقالات مدراء المدارس والمعلمين، والمشرفين والخبراء في قضايا التعليم ومناقشتها وطرحها على الأخصائيين لإيجاد الحلول المناسبة لها، وبدأ المتخصصون في معالجة قضايا التربية والتعليم على صفحات هذه المجلة، وبدأت المشاركة الفعلية بين جميع القطاعات، وظهرت في هذه الفترة عدة صحف تطرقت لقضايا التعليم مثل: صحيفة الرأي 1953 والتي يحررها أحمد طوالبة وشعارها صوت الشباب القومي العربي، وصحيفة

الوطن لصبحي زيد الكيلاني، وأخبار الأسبوع 1959 عبدالحفيظ محمد، وأظهرت هذه الصحف الكتاب المتخصصين في قضايا التعليم مثل أمين شنار، وجمعة حماد، وحسن التل، الذي أصدر صحيفة اللواء عام 1972 التي كانت تمتلأ صفحاتها بقضايا التعليم، وكان النصيب الأكبر لهؤلاء التربويين للكتابة على صفحات الصحف السياسية اليومية، يطرحون قضايا ومشاكل التربية والتعليم حتى يصلوا بأفكارهم هذه إلى جمهور القراء من المثقفين والمهتمين بقضايا والتعليم(22).

كانت الصحف الأردنية مع بدايات الستينيات تطرح قضايا التعليم وتضع الحلول لها من خلال تحقيقات صحفية مع الخبراء والتربويين وتعطي الاهتمام للمتخصصين في مجال التعليم، مما يدل على اهتمام وسائل الإعلام بالتعليم وقضاياه، وفي هذه الفترة بدأت الصحف الرئيسية مثل الرأي والدستور وصوت الشعب، تفرد بعض المساحات للمؤتمرات التي تخص التعليم كالمؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في الأردن عام 1987، ومؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور الذي عقد في الأردن عام 1980، وهذا يدل على بعض اهتمام الصحف الأردنية بقضايا التعليم، مما دعى الى وضع سياسة تعليمية اردنية بدأت في خطط التنمية الخمسية منذ بدايات الستينات وحتى الآن(23).

بدأ الوعي يظهر في المجتمع الأردني من خلال وسائل الإعلام التي وضعت بعض البرامج على خرائطها الإذاعية للتربية والتعليم، وهذا أثار انتباه المواطن الأردني إلى أهمية التعليم، وأيقظ الجميع ليسهموا في النهضة التربوية التعليمية، كما ظهرت في جميع محافظات الوطن المدارس والهيئات والجمعيات والرياض لخلق جيل واع متعلم، يشارك بنهضة الوطن ويدفعه إلى الأمام للحاق بالشعوب المتقدمة(24).

رابعاً: الجانب العملي الفعال لوسائل الإعلام في الكشف عن قضايا التعليم ومشاكله:

بدأ الجانب العملي الفعال لاستخدام وسائل الإعلام في طرح قضايا التعليم، والمشاركة في حلها عندما افتتح الملك حسين المؤتمر الوطني للتطوير التربوي عام 1988 وطرح قضايا التربية والتعليم ومشاكلها على مستوى قيادات الوطن، ولم يقتصر طرحها وحلها على وزارة التربية والتعليم فعهد للأمير حسن ولي العهد آنداك بالمتابعة عندما قال:

"إنه حقاً ليوم متميز أن يلتئم جمعنا هذا في ظل مؤتمر وطني بعد أشهر طويلة من البحث والدراسة والإعداد، بهدف مناقشة أخطر حقل في الحياة، وأهم مؤسسة في بنية المجتمع تلك هي مؤسسة التربية والتعليم المكلفة بإعداد الناشئة وبناة المستقبل، وقد عهدنا إلى شقيقنا الأمير حسن بالإشراف على هذه العملية"(25).

من هنا أصبحت قضايا التعليم أمام جميع المسؤولين، ولم تعد مقتصرة على وزير التربية والتعليم أو على أشخاص معنيين، بل أصبحت مسؤولية وطنية يحمل إصرها جميع أبناء الوطن، وتعريفهم بهذه القضايا والمشاكل، لأنها تهم الجميع، ولأن أصحاب القرار دعوا إلى المشاركة الجماعية والتدقيق في الواقع التربوي الوطني، ومعاينته بأسلوب علمي يساعد على وضع سياسة تربوية؛ لإعادة بناء الفرد الاردني بوصفه إنساناً معاصراً يعيش العصر بواجباته، ويدقق في خصوصيات الوطن ومقوماته وإمكاناته، فالواحدة منهما تكمل الأخرى. وهذا النهج هو الذي أقامت الدول المتقدمة تقدمها وتطورها عليه في جميع الجوانب العلمية والثقافية والسياسية والاجتماعية، فحققت تلك الدول تقدمها التقني[26].

فالتعليم هو الجسر الموصل إلى آفاق جديدة في المعرفة تنتظر من يرتادها من المتخصصين. وأقرب هذه الآفاق إليهم هي بيئتهم التعليمية الوطنية المباشرة التي تتطلع إلى تفاعلهم معها ينفعونها وينتفعون بها من خلال البحث والتنقيب وتوثيق الصلة العلمية معها ومع المجتمع العالمي[27].

إن وسائل الإعلام هي القادرة على طرح قضايا التعليم التي حددها الملك حسين في خطابه بمؤتمر التطوير الوطني، وإعلام المواطنين بهذه القضايا، وشدهم إليها بوعي، وثقة وتوصيل هذه القضايا لجميع فئات الشعب مثل التسرب من المدارس، والضعف في الكوادر التعليمية، وازدحام الصفوف، والأبنية المدرسية وغيرها من القضايا التي طرحت في المؤتمر الوطني للتطوير. فوسائل الإعلام المسموعة، والمرئية، والمكتوبة هي القادرة على إيصال الرسالة الملكية حول هذه القضايا من خلال برامجها الإخبارية، والدرامية، والتمثيليات، والمسلسلات، والندوات والمناقشات كالبرنامج الذي يطرح مثل هذه القضايا في الإذاعة "اللقاء المفتوح" إضافة إلى برامج الإعلام التنموي مثل برنامج "قريتنا" الذي يعالج مثل هذه القضايا وشرحها للمواطنين ليطرحوا أفكارهم وآراءهم حولها ويسهمون بحلها، كذلك الحملات الإعلامية التي تقوم بها مؤسسات الإعلام الأكاديمية في القرى والأرياف وإشراك المجتمع المحلي في حل هذه القضايا التي تهم الجميع[28].

إن الملكة رانيا العبدالله تقوم بطرح قضايا التعليم من خلال جولاتها على المدارس واللقاء بالمعلمين والمسؤولين، ووضعت في هذا المجال جوائز للباحثين والمبدعين في التغلب على هذه المشاكل، ودعت إلى بناء المدارس الحديثة المتطورة للمحافظة على الأسس العلمية داخلها من حيث أعداد الطلاب في الصفوف، واستخدام الأدوات والأجهزة المتطورة فيها. كما طرح وزير التربية والتعليم مشاريع وطنية لإقامة الأبنية الحديثة للمدارس، وتقوم وسائل الإعلام بالترويج لها لحث المواطنين على المساهمة في خدمتها، والمحافظة عليها خدمة للمجتمع والصالح العام[29].

ولهذا أصبح لوسائل الإعلام دور هام في الوقوف إلى جانب المشاريع التنموية الوطنية، وبث روح الانتماء عند الأجيال ودفعهم لينالوا نصيبهم بالمشاركة، فتأثير وسائل الإعلام هام وقوي، وله فاعلية على جميع المستويات من حيث التوعية بقضايا التعليم ومشاكله، مما يؤكد أهمية دور وسائل الإعلام المختلفة في هذا الجانب، كما جاء في خطاب الملك حسين في المؤتمر الوطني للتطوير الذي أكد فيه على الآتي(30):

1. إننا كأردنيين نعيش في المجتمع التقني المعاصر، لا بد لنا من أن نعي دور وسائل الإعلام في الإعلام عن قضايا التعليم، وغياب هذا الوعي يعني زيادة المشاكل فكل الناس تقرأ وتكتب، وكل شخص ذي مهنة أو هواية وثيق الصلة بما ينشر ويذاع بهذه الوسائل فعلينا الاهتمام والانتباه والابتعاد عن السكون والجمود.
2. إن وسائل الإعلام لها شخصيتها في طرح القضايا المختلفة، وهي القادرة على إدارة الحوار والمناقشة مع الجماهير وإقناعهم من خلال ما تقدمه من تحقيقات وتقارير على صفحات الجرائد، ومن برامج إذاعية وتلفزيونية وتمثيليات ومسلسلات ونشرات أخبار، وتحاليل إخبارية، وتعليقات، ضمن آراء صادقة ومعلومات دقيقة عن القضايا التعليمية المطروحة. مما يشد انتباه المواطنين لهذه القضايا ويحركهم نحوها والمشاركة في حلها.
3. إن أجواء الحرية التي يعيشها المجتمع الأردني جعلت منه قادرا على طرح آرائه والاستماع للآخرين والإصغاء لما يدور من مناقشات حول قضايا التعليم المطروحة وهذا ما أكده الملك حسين في خطابه بالمؤتمر الوطني للتطوير التربوي عندما قال "**على وسائل الإعلام أن تبدد الجمود وتنهى الانغلاق في المجتمع، لأن الجمود والإنغلاق هما العدو الأول للحياة، ولأنهما نقيض لها مثلما أن المعرفة الساكنة هي المقدمة الطبيعية للاضمحلال**".
4. أن يعطى المسؤول كامل الحرية عند إعداده الخطط التعليمية ورسمه لسياسات التعليم، كما أنه من حق المواطن والمجتمع معرفة هذه الخطط والسياسات وما يدور حولها من نقاشات ليتناغم معها ويستجيب لتنفيذها، ويقول الملك حسين في هذا المجال: " **إن صناعة الإنسان تختلف عن صناعة السلعة من حيث مردودها وكلفتها على المجتمع، فكلفة الخطأ في السياسة التعليمية في المدى الطويل لا تحسب بما انفقناه على الطالب فقط بل يضاف إلى ذلك أيضاً الثمن الذي يدفعه المجتمع نتيجة الإنجاز المتدني لهذا الطالب الذي سيأخذ دوره في الحياة بعد تخرجه**"(31).

5. إن الإعلام بوسائله المسموعة والمرئية والمكتوبة قادر على أن يقوم بدوره، ويؤديه تجاه قضايا التعليم ومشاكله بكل إيجابية، وهو القادر على الوصول إلى كل بيت وأسرة في المجتمع؛ ليشرح لها هذه القضايا، فيزيد من وعيها ويقظتها لكل ما يدور حولها بهذا الاتجاه، فالإعلام يتحمل مسؤولية كاملة في إعلام المواطنين عن كل ما يدور حول أهداف التطوير التربوي، وهو القادر على رفع المعنويات لديهم وإقناعهم بقضايا التعليم ومشاكله؛ حتى يسهل عليهم القيام بالتجارب حول ما يطرح ويقوموا بتنفيذها لا أن يكونوا سداً مانعا أمام عمليات الإصلاح والتطوير والتغيير.
6. والإعلام بجميع وسائله قادر على تبصير المجتمع بأهداف المؤتمرات والندوات التي عقدت وتعقد في الأردن حول العملية التربوية عام 1980، ومفاهيمها وأهدافها من خلال ما يطرحه من مناقشات ومقابلات مع القطاعات المختلفة من المجتمع، تربويين وغيرهم، وكذلك ما طرح في مؤتمر التطوير التربوي عام 1988 من قضايا تعليمية تستحق الفهم والمناقشة من قبل كل أردني، ليقوم بتطبيق المهمة وتنفيذها، سواء أكان المواطن في كادر التعليم وخارجه. والإعلام عندما يشهر هذه المؤتمرات، ويحلل أهدافها، ومفاهيمها للناس، إنما يريد بهذا التوعية والوقوف على كل ما يدور حولها من حوارات ومقترحات [32].
7. إن سياسات التعليم في الأردن، وكل ما خطط له للتطوير والتحديث إنما يعتمد على المعلومات الدقيقة، والحقائق الموضوعية، مراعياً توجهات المجتمع من جميع الجوانب السياسية والثقافية والاقتصادية، لأنها الأساس في التنمية، فمشروعات التطوير التي طرحها المؤتمر الوطني كانت تتطلب المشاركة الشعبية بالإضافة للقائمين عليها جنبا إلى جنب، فهي هدف المجتمع بأسره. وإذا لم تحدث المشاركة تبقى هذه المشروعات ساكنة لا تحقق رغبات المشاركين، وهنا يقول الملك حسين في المؤتمر **"لابد من تركيز الإعلام على الجوانب المهمة من محاور المؤتمر وتوضيحها للناس بأسلوب بسيط وسهل، ويشرح أهدافها ويوضح المشاكل المطروحة أمام المؤتمر للنقاش، لأن الفلسفة التربوية والسياسية التعليمية ينظر إليها الأردنيون على انها المحور الوطني الأساس للمؤتمر".** [33].
8. يقول الأمير حسن متابعاً للمؤتمر **"عندما بدأنا نجمع الدراسات المختلفة حول قضايا التربية والتعليم عبر العقد الماضي كانت الفكرة وما زالت، أن نؤسس الحوار حولها على مستوى الوطن، وأن تكون الأهداف واضحة أمام الجميع حتى تكون استجابة الناس لها واضحة، فالجزء الفلسفي للتربية والتعليم بحاجة إلى توسع بين الناس، وكذلك الجزء الإجرائي الذي يحتاج إلى مزيد من المناقشة في المؤتمر حتى يسهم**

الناس في التفكير معنا لاتخاذ القرار فنحن اليوم نريد من الجمهور توجيه النقد الذاتي البناء الذي يحفز فريق العمل لتقديم تطلعاته إلى مجلس التربية والتعليم، وهذا ما يؤكد دور وسائل الإعلام في الإعلام عما نطرحه".

كما وجه مجلس التربية والتعليم نقده بأسلوب بناء عند المناقشة لدور وسائل الإعلام في شرح قضايا التعليم ومشاكله التي تواجه التربية والتعليم في المجتمع الأردني، وتوضيحها لهم وتوجيههم وتوعيتهم نحوها؛ ليتمكنوا من مساندة هذه الوسائل فيما تطرحه. وأن تكون وسائل الإعلام في عملها ضرورة أساسية لنجاح خططنا ومعاييرنا، ولابد لنا ونحن نناقش قضايا التعليم ومشاكله أن نبين ونوضح من هو المواطن المعطاء؟ الذي نتطلع لتهيئته لمواجهة تحديات هذا العصر من بدايات القرن الحالي، ولابد من تكوين جماعات تؤمن بأهداف التطوير التربوي، وأن تكون هذه الجماعات مؤمنة وقادرة على تقديم كل ما لديها من برامج وخطط.

خامساً: الدراسة الميدانية:

هدفت هذه الدراسة الميدانية إلى معرفة أهم قضايا التعليم ومشاكله في الأردن، والتي يتوجب على وسائل الإعلام الإعلام عنها وتوضيحها وشرحها وبث الوعي والإرشاد بين أبناء المجتمع لمعرفتها ومواجهتها.

إجراءات البحث وخطواته:

عينة البحث:

1- وقع اختيار الباحث على مدراء ومعلمي المرحلة الثانوية والأساسية في مدارس لواء بني كنانه الذي يقع في أقصى شمال الأردن من محافظة اربد، ولقرب المنطقة من جامعة اليرموك وبلغ عددهم (400) مديراً ومعلماً ذكوراً وإناثاً.

2- اختيار عينة من أولياء أمور الطلبة من نفس اللواء ومن فئات مختلفة بلغ عددهم (600) فرداً ذكوراً وإناثاً.

أداة البحث:

صمم الباحث استبانه استطلاعية للتعرف على رأي العينة، الأولى والثانية، واستفاد الباحث عند وضعه الاستبانه من لقاءاته، ومقابلاته مع المسؤولين في مديرية تربية بني كنانه، وخاصة قسم التخطيط والدراسات، ومن الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة.

وتكونت الاستبانه الاستطلاعة من (33) فقرة جميعها تعالج أهم قضايا التعليم ومشاكله، التي تواجه العملية التعليمية والتي تفترض قيام وسائل الإعلام بتناولها والتركيز عليها إعلاميا،

وشرحها لتوعية أبناء المجتمع الأردني فيها للمساعدة في حلها. وعرض الباحث الاستبانه على مجموعة محكمين من التربويين، والمشرفين التربويين، وعلم النفس، والإعلام؛ للحكم على مدى صدق وصلاحية فقرات الاستبانه.

تطبيق استبانة الدراسة:

بعد أن اصبحت الاستبانه على صورتها النهائية، وقبل توزيعها على العينة، عقد لقاء في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانه بين الباحث وبين قسم التخطيط والدراسات حيث تعهد القسم المذكور بتوزيعها على العينتيين، وإعادتها رسميا بالوقت المحدد لمدة (40) يوماً تبدأ بيوم الأحد 2007/4/15، واستعيدت كاملة من خلال المديرية يوم الأحد 2007/5/20.

المعالجة الإحصائية:

اقتصرت المعالجة الإحصائية في هذه الدارسة على حساب التكرارات والنسب المئوية، وتم تفريغ الاستبانات، وتصنيفها، ومعالجتها بوساطة جهاز الحاسوب بحساب التكرارات التي حصلت عليها كل فقرة حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة الأولى والثانية، وإخراج النسب المئوية لمجموع تكرارات العينتين معاً حول عبارة (موافق بشدة) والجدول (1) يبين تكرارات أهم المشاكل وقضايا التعليم التي يتوجب على وسائل الإعلام بيان موقفها منها في المعالجة والإرشاد والتوجيه، وتوعية المواطنين فيها للمساعدة والمشاركة في حلها.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية الآتي:

1- المشاكل والقضايا التي تواجه العملية التعليمية في الأردن، ووضحت القضايا المطلوبة من وسائل الإعلام معالجتها، وتوعية أفراد المجتمع الأردني فيها، والتصدي لكافة جوانبها.

والجدول (1) يبينها حسب أهميتها بالترتيب من خلال آراء عينة من المعلمين ومديري المدارس في لواء بني كنانة الثانوية والأساسية، والجدول (2) يبين آراء أولياء أمور الطلاب على مختلف فئاتهم في نفس المنطقة بحسب مجموع التكرارات، والنسب المئوية، والجدول (3) يبين مجموع تكرارات العينتين من المعلمين ومديري المدارس وأولياء أمور الطلاب، والنسب المئوية لها.

جدول رقم (1): التكرارات والنسب المئوية لأهم المشاكل والقضايا التعلمية التي تواجه العملية التعليمية، من خلال وجهة نظر المدراء ومعلمي مدارس المرحلة الثانوية والأساسية في لواء بني كنانة – والمطلوب من وسائل الإعلام معالجتها، توعية وإرشاد المجتمع بها.

أرقام الفقرا ت	أهم المشاكل والقضايا التعليمية مرتبة حسب الأهمية	إجابات المدراء	
		التكرارات	النسبة
1	التسرب من المدارس والهروب من الحصص الدراسية	374	93.5
2	الدروس الخصوصية خارج المدرسة	361	90.25
3	الدوام المسائي- نظام الفترتين	359	89.75
4	صفوف صعوبات التعليم	353	88.25
5	تطوير المناهج المدرسية	351	87.75
6	الاعتداء على المعلمين	348	87
7	الغرف الصفية المدرسية	344	86
8	المرافق المدرسية- الساحات- الحمامات – الصالات	342	85.5
9	حصص التقوية المدرسية- داخل المدرسة	340	85
10	طابور الطلاب الصباحي	338	84.5
11	التغذية المدرسية للطلاب	334	83.5
12	سكن المعلمين	329	82.25
13	حوسبة التعليم – الاقتصاد المعرفي	324	81
14	المختبرات العلمية في المدارس	319	79.75
15	المراكز الريادية للطلاب	311	77.75
16	المقاصف المدرسية	298	74.5
17	الإذاعة المدرسية الداخلية	286	71.5
18	نظام الابتعاث للطلاب المتفوقين	274	68.5
19	المناشط المدرسية في الداخل والخارج	256	64
20	المسابقات العلمية والثقافية للطلاب	242	60.5
21	الإرشاد الاجتماعي والصحة النفسية للطلاب	231	57.75
22	مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز	219	54.75
23	بنك المعلومات للأسئلة- الامتحانات المدرسية	216	54
24	الحضانات في المدارس المخصصة للإناث	211	52.75
25	التعليم المهني للطلاب	198	49.5

جدول رقم (2): التكرارات والنسب المئوية لأهم المشاكل والقضايا التعليمية التي تواجه العملية التعليمية لمدراء ومعلمي مدارس المرحلة الثانوية والأساسية في لواء بني كنانة – والمطلوب من وسائل الإعلام معالجتها وتوعية وإرشاد المجتمع بها.

أرقام الفقرا ت	أهم المشاكل والقضايا التعليمية مرتبة حسب الأهمية	إجابات أولياء أمور الطلاب	
		التكرارات	النسبة المئوية %
1	التسرب من المدارس والهروب من الحصص الدراسية	571	95.16
2	الدروس الخصوصية خارج المدرسة	562	93.66
3	الدوام المسائي- نظام الفترتين	542	90.33
4	صفوف صعوبات التعليم	537	89.5
5	تطوير المناهج المدرسية	524	87.33
6	الاعتداء على المعلمين	511	85.16
7	الغرف الصفية المدرسية	498	83
8	المرافق المدرسية – الساحات- الحمامات- الصالات	486	81
9	حصص التقوية المدرسية داخل المدرسة	463	77.16
10	طابور الطلاب الصباحي	452	75.33
11	التغذية المدرسية للطلاب	431	71.83
12	سكن المعلمين	422	70.33
13	حوسبة التلعيم – الاقتصاد المعرفي	417	69.5
14	المخبرات العلمية في المدراس	409	68.16
15	المراكز الريادية للطلاب	398	66.33
16	المقاصف المدرسية	387	64.5
17	الإذاعة المدرسية الداخلية	366	61
18	نظام الابتعاث للطلاب المتفوقين	352	58.66
19	المناشط المدرسية في الداخل والخارج	330	55
20	المسابقات العلمية والثقافية للطلاب	317	52.83
21	الإرشاد الاجتماعي والصحة النفسية للطلاب	308	51.33
22	مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز	297	49.5
23	بنك المعلومات للأسئلة- الامتحانات المدرسية	267	44.5
24	الحضانات في المدارس المخصصة للإناث	249	41.5
25	التعليم المهني للطلاب	229	38.16

جدول رقم (3): مجموع التكرارات والنسب المئوية لأهم المشاكل والقضايا التعليمية التي تواجه العملية التعليمية من وجهة نظر العينتين

أرقام الفقرا ت	أهم المشاكل والقضايا التعليمية مرتبة حسب الأهمية	إجابات أولياء أمور الطلاب	
		مجموع التكرارات	النسب المئوية لها
1	التسرب من المدارس والهروب من الحصص الدراسية	945	94.5
2	الدروس الخصوصية خارج المدرسة	923	92.3
3	الدوام المسائي- نظام الفترتين	901	90.1
4	صفوف صعوبات التعليم	890	89
5	تطوير المناهج المدرسية	875	78.5
6	الاعتداء على المعلمين	859	85.9
7	الغرف الصفية المدرسية	842	84.2
8	المرافق المدرسية – الساحات- الحمامات- الصالات	828	82.8
9	حصص التقوية المدرسية داخل المدرسة	803	80.3
10	طابور الطلاب الصباحي	790	79
11	التغذية المدرسية للطلاب	765	76.5
12	سكن المعلمين	751	75.1
13	حوسبة التلعيم – الاقتصاد المعرفي	741	74.1
14	المخبرات العلمية في المدراس	728	72.8
15	المراكز الريادية للطلاب	709	70.9
16	المقاصف المدرسية	685	68.5
17	الإذاعة المدرسية الداخلية	652	65.2
18	نظام الابتعاث للطلاب المتفوقين	626	62.6
19	المناشط المدرسية في الداخل والخارج	586	58.6
20	المسابقات العلمية والثقافية للطلاب	559	55.9
21	الإرشاد الاجتماعي والصحة النفسية للطلاب	539	53.9
22	مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز	516	51.6
23	بنك المعلومات للأسئلة- الامتحانات المدرسية	483	48.3
24	الحضانات في المدارس المخصصة للإناث	460	46
25	التعليم المهني للطلاب	427	42.7

تفسير نتائج الدراسة وتحليلها:

يبين الجدول (1) أهم مشاكل وقضايا التعليم المطلوب من وسائل الإعلام مواجهتها، ومعالجتها، وتوعية أفراد المجتمع بها، حيث أخذت الفقرة الأولى- **التسرب من المدارس والهروب من الحصص الدراسية – المنزلة الأولى في القائمة**، حسب آراء عينة المدراء والمعلمين، ووعزوا ذلك إلى عدم ضبط الأهل لأبنائهم، والخلل في أسلوب تعامل المعلمين نحو طلابهم في الحصص، وضعف الإدارة المدرسية، ومثل هذه الأمور أشار إليها الملك حسين في خطابه، في حفل افتتاح المؤتمر الوطني للتطوير التربوي، الذي عقد في السادس من أيلول عام (1987)، حيث قال: **"إن أعداد الطلاب الذين يتركون المرحلة الأساسية والثانوية يزداد، ولا بد من تكثيف الجهود لمواجهة هذه القضية الخطيرة، ووضع الحلول المناسبة لها وإيقافها من قبل الجميع، وأدعو إلى تعاون المؤسسات التربوية والإعلامية مع أولياء أمور الطلاب لحلها، لأنها بالتالي تؤثر على نمو المجتمع العلمي والثقافي"** [(34)].

لقد ساعد على بروز هذه الظاهرة التكنولوجيا الحديثة -حسب آراء المدراء والمعلمين- مثل الانترنت، والفيديوكليب، وأجهزة النقال، فأخذ بعض الطلاب يهربون من الحصص ليقضوا أوقاتهم خارج المدرسة، إضافة إلى تأثير بعض زملائهم من رفاق السوء فيهم بشكل واضح، وشاعت بين الطلاب ظاهرة التدخين، وساعد على ذلك أيضاً، بعضُ ما تبثه الفضائيات من برامج تلفزيونية في هذا الاتجاه بحيث أصبحت هذه المشكلة واضحة بينهم، وعليه فلا بد لوسائل الإعلام من التصدي لها، بتكثيف برامجها التوجيهية المدروسة والمتخصصة لتكون فاعلة ومؤثرة، وتأتى في **الدرجة الثانية** قضية- **الدروس الخصوصية خارج المدرسة**- وهي واحدة من القضايا الهامة التي تشغل بال الأسرة الأردنية، والوطن بأسره، وتحتاج لتكاتف جهود الجهات المعنية مع أجهزة الإعلام؛ لتوضيح سلبيات هذه القضية، حيث أن المواد التي يلجأ إليها الطلاب في هذه الدروس هي: الرياضيات، والفيزياء، واللغة الإنجليزية والأحياء، والكيمياء، وقد أشارت بعض دراسات وزارة التربية والتعليم إلى أن (60%) من الطلاب يلجأوون إليها، وأن (20%) منهم توقفوا عنها، وأن (20%) منهم لم يلجأوا إليها (35) وأوضحت آراء المدراء، والمعلمين، وأولياء الأمور مدى تأثير هذه العملية على مستواهم الدراسي، فيميل الطالب من خلالها إلى الاتكالية والملل، فيتشتت انتباهه داخل الحصة، إضافة إلى ما يتعرض له من مواقف سلوكية من المدرسين بسبب مشاغبته وعدم انتباهه لما يشرحه المعلم، ولأنه متأكد أن ما يشرح له في الصف يعتبر إعادة وتكراراً مرة ثانية لما درسه في هذه الدروس، بالإضافة إلى ما يتحمله أولياء الأمور من مصاريف مادية باهظة تفوق طاقتهم وتسبب لهم القلق.[(35)]

ومن القضايا الهامة- **نظام الفترتين الدوام المسائي- لتأخذ الدرجة الثالثة:** والعائق الكبير في هذا المجال حسب رأي العينة الاولى هو الأعداد الزائدة من الطلاب نتيجة الهجرات القسرية الاجتماعية، والنمو السكاني، حيث تفوق أحياناً الأعداد على الخطط والدراسات والإمكانات المتاحة، ولمواجهة هذه القضية لا بد من زيادة الموازنة المخصصة لوزارة التربية والتعليم، وإعداد دراسات للمستقبل تتجاوز عشر سنوات تراعى النمو السكاني المتواصل، وظروف المنطقة، فوسائل الإعلام الرسمية، والخاصة في البلاد لا بد لها من التعرض إلى هذه القضية، وشرحها بإسهاب لأبناء الوطن؛ لمعرفة نتائجها على الأسرة الأردنية، وكذلك مساهمة وسائل الإعلام المختلفة في الدوائر الحكومية، والمؤسسات، والقيام بإعداد برامج مثل تنظيم الأسرة وتباعد عملية الحمل، وإنشاء المزيد من المدارس الذي يتوقف على الدعم المادي، سواء الدعم من المؤسسات الخاصة أو الرسمية، وهناك في مدارس الوزارة صفوف تقل أعداد الطلاب فيها عن المقرر المطلوب، ومدارس يزيد عدد الطلاب في الصف عن المقرر، ليصل إلى (60) طالباً- مما يفرض على الجميع المشاركة بالحل، الى جانب وسائل الإعلام من خلال الدراسات الميدانية الواقعية، واختيار الأماكن المناسبة للمدارس، وبنائها بما يخدم المنطقة لسنوات قادمة، وتوعية أبناء الوطن بإمكانات الدولة المادية، وتعريف المواطن بأن الدولة تبدأ بالأهم، وحسب ما يرصد في الموازنة لبناء المدراس النموذجية، علماً بأن المواطن الأردني يعرف أن الأردن قطع شوطاً كبيراً في هذا المجال.

وتقع قضية- **صفوف صعوبات التعلم- في الأهمية بالدرجة الرابعة** من القائمة، وحسب آراء العينة الأولى أن هذه القضية تظهر في اضطرابات انتباه الطالب، والضعف في التعبير اللغوي، وعدم الاستقرار في الشخصية، والانفعال، والعصبية، وشرود الذهن، وعدم القدرة على التركيز بوقت معين، وصعوبة الإدراك السمعي والحركي، ولهذا أقيمت الصفوف الخاصة داخل المدرسة لمواجهة هذه القضية، حتى يتعرف المعلم على طرق وأساليب المعالجة، وما تستطيع المدرسة أن تقوم به، من التعرف على مستوى الطالب في القراءة والكتابة، والقدرة على التعبير وإبداء الرأي، وخلق جو من التعاون بين الطلاب، ويظهر هنا دور وسائل الإعلام المطلوب لمواجهة هذه القضية من خلال برامج متخصصة يأتي إليها الأخصائيون والخبراء وعلماء النفس وأصحاب الكفاءة في هذا المجال من أجل التوعية للأسر وإرشادها وتوجيهها، والدعوة لتعاون الجميع مع المربين للحد منها.

أما القضية الثانية في الأهمية فهي- **تطوير المناهج المدرسية-** فقد أخذت **بالقائمة الدرجة الخامسة**؛ مما يشير إلى أن المؤتمرات العلمية التي عقدت في الأردن عام (1987)، ومؤتمر العملية التربوية الذي عقد عام (1980) أعطى أهمية واضحة لمعالجة قضية تطوير المناهج،

وتحديث أساليب التعليم التي طالما شكى منها المدراء والمعلمون، والمشرفون، والموجهون، وأولياء الأمور، والتي انعكست على نتائج الامتحانات، وتقارير الموجهين والخبراء والفنيين، إضافة إلى نتائج الأبحاث والدراسات، أثارت أوراق هذه المؤتمرات بعض الطرق للمعالجة؛ كمسايرة تطور الاتجاهات العالمية، وروح العصر الذي نعيشه، وأن تكون عملية التطوير شاملة لعناصر المنهاج وأسسه وعملياته؛ لتشمل الكتب المدرسية ووسائل التعليم والاختبارات، وطرق التعليم واعداد المعلمين وتأهيلهم، ويلتقى حول ذلك الكثيرون من الإعلاميين والتربويين والخبراء للمعالجة الفعّالة لهذه القضية (36).

وفي قائمة القضايا الهامة تأتي قضية- **الاعتداء على المعلمين- في الدرجة السادسة،** وأوضح أفراد العينة الأولى من المدراء والمعلمين أن هذه الظاهرة تعود إلى سوء التربية الأسرية، والبيئة التي يعيش فيها الطالب، إضافة إلى الضعف في شخصية المعلم، وعدم قدرته على إثبات وجوده، في إدارة الحصة بشكل ملائم داخل الصف، مما يساهم في كسر حواجز هيبة العملية التعليمية بينه وبين طلابه، كما يسهم المعلم في هذا الاتجاه بعدم مقدرته على ملء وقت الحصة الدراسية، وتلفظه ببعض العبارات التي تسيء إلى تعامله مع طلابه، مما أدى إلى هذه الظاهرة التي يحتاج إلى مساهمة الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والأسرة، للوقوف في وجه هذه القضية، ومشاركة وسائل الإعلام في طرحها وشرحها من خلال البرامج والندوات، وتوعية أفراد المجتمع لتوفير البيئة المناسبة خارج المدرسة، وداخلها؛ لتأخذ العملية التعليمية دورها الأساس في بناء وتكوين شخصيات الأجيال، ولأن مثل هذه القضية تسيء بشكل واضح إلى العملية التربوية بأسرها.

واحتلت- **الغرف الصفية المدرسية- الدرجة السابعة** في الأهمية من القائمة، وبينت آراء المدراء والمعلمين وأولياء أمور الطلاب مجتمعين، ومعهم المرشدين والموجهين بأوضاع الغرف الصفية الخاصة لتعليم بعض الطلاب، التعليم الصحيح حتى يجاروا زملائهم في الصفوف العادية، فهؤلاء الطلاب يواجهون صعوبات كبيرة، إذا ما وضعوا مع زملائهم العاديين كشعورهم بالعجز والإحباط، ولذلك لا بد من مراعاة مستواهم ووضعهم في غرف خاصة داخل المدرسة، يتلقون فيها دروسهم من معلمين ومربين متخصصين لمساعدتهم، أي (تربية خاصة) وتحديد برامج خاصة ودورات تدريبية لهؤلاء المعلمين، حتى يكونوا قادرين على مثل هذه المهمات، وتزويد هذه الغرف بالوسائل والأدوات والأجهزة، ومتابعة كل جديد، والمطلوب في هذه الحال من وسائل الإعلام القيام بدورها التوعوي والإرشاد والتثقيف لأبناء الوطن حول هذه القضية الهامة، وشرح هذه الحالات لهم، وتوضيح دورهم للمساهمة فيها، فهي بحاجة لتكاتف الجهود والمشاركة من الجميع لإزالة جميع العوائق؛ التي تقف أمام الطلاب، ولأن العديد من المدارس لا توجد فيها مثل هذه الغرف الخاصة، لمثل هؤلاء الطلاب، فالمطلوب الدعم والمؤازرة من الجميع- كما تأتي في

الأهمية قضية- **المرافق المدرسية- الحمامات والساحات والصالات، لتأخذ الدرجة الثامنة** ومن وجهة نظر العينة الاولى، بدت هامة جداً لأنها تؤدي إلى سوء الأوضاع داخل الصفوف المدرسية، وداخل أسوار المدرسة. وعدم وجود المرافق المختلفة يعيق عملية التعليم، ويبين سوء التخطيط في سياسات التعليم السابقة وخاصة المدارس الحكومية التي تمثلها وزارة التربية والتعليم، ويدل ذلك من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة على عدم التخطيط السليم، وعدم الاعتماد على المهندسين والخبراء، فالتخطيط يحفظ البيئة المدرسية السليمة للطالب، وعدم التخطيط يبعد الطلبة عن النظام وبالتالي عن احترام المدرسة، ويرى المدراء والمعلمون وجوب مشاركة جميع أجهزة الإعلام بالتوعية والإرشاد؛ لبث الوعي الثقافي في المجتمع، وشرح جميع هذه القضايا للمواطنين من خلال خطط برامجية مدروسة؛ لاحداث المشاركة الواسعة فيها [37].

وتلتها في الأهمية بالدرجة التاسعة قضية – **حصص التقوية المدرسية** داخل المدرسة- **وتلتها في الأهمية ايضاً قضية طابور الصباح للطلاب- حيث أخذت الدرجة العاشرة،** فطابور الصباح الطلابي أساسي لبث روح الانتماء للوطن من خلال قيام الطلاب مبكراً بالنشيد الوطني ورفع العلم رمز رفعة الوطن والسلام الملكي، فهذا العمل يعلم الطالب احترام النظام، والوقت، ويغرس لديه مهارة الاستماع لما تبثه إذاعة المدرسة من برامج، وأناشيد، وأهازيج من إنتاجهم. كما ان الطالب يتقوى جسدياً بما يقوم به من ألعاب رياضية وتمارين صباحية قبل الدخول إلى الصفوف، وظاهرة التهرب من طابور الصباح حسب آراء المدراء والمدرسين تعود لعدم رغبة الطالب للنظام، والكسل، والإهمال المسيطر عليه، إضافة إلى كرهه للمدرسة والدراسة، وكراهية بعض الطلاب للمعلمين، ويرى بعض أولياء الأمور أن السبب يعود للطقس الحار في فصل الصيف، والبارد في أيام الشتاء، وإن جميع الآراء تتفق على المعالجة بتوجه الأسرة لأبناءها ومساعدتهم على التغلب على ظاهرة الكسل في الصباح، وعلى وسائل الإعلام في برامجها الصباحية شرح أهمية الالتحاق بطابور الصباح وبيان فوائده، وتشجيع الطلاب بمنحهم الجوائز الرمزية وإذاعة أسمائهم بإذاعة المدرسة الداخلية أثناء الطابور، ويرى أولياء أمور الطلبة أن ابتعاد الطلاب عن طابور الصباح يعود إلى حالات نفسية، فااللباس والزي المدرسي الموحد يكون عائقاً عند البعض، فالزي الموحد لا يستطيع الكثيرون مجاراته، إضافة إلى الحالة المادية للأسرة مما ينعكس على الطالب وحياته المدرسية، كما أن الرقابة والمتابعة تكون مفقودة من الوالدين لأبنائهم، مما يتطلب من الجميع التعاون وحث المؤسسات من خلال وسائل الإعلام لتكوين رأي عام حول مثل هذه القضايا الهامة.

واحتلت قضية- **التغذية المدرسية للطلاب- الدرجة الحادية عشرة** من الأهمية في القائمة وتؤكد العينة الأولى على وعي أولياء أمور الطلاب تجاه أبنائهم، ودور وسائل الإعلام المطلوب في

هذا المجال، وتوفير ما يلزمهم بمشاركة المدرسة لتكوين أجسامهم وعقولهم، وقد بدأت وزارة التربية منذ عام (2003) بتطبيق وجبة غذاء كاملة في العديد من المدارس وتعمم على جميع المراحل بالتدريج فصلاً بعد فصل.

أما قضية – **سكن المعلمين-** فاحتلت **الدرجة الثانية عشرة** من الأهمية حسب آراء العينتين، لقناعتهما بأن توفير السكن وتهيئته للمعلم خاصة في الأماكن النائية في الريف والبادية يمكن من أداء رسالته براحة واستقلال، إضافة الى استقراره النفسي، والوزارة تقدم (50) خمسين ديناراً شهرياً خاصة للسكن لمن لا يتوفر له السكن الرسمي.

وتحتل قضية- **حوسبة التعليم- الدرجة الثالثة عشرة** في الأهمية فاقتصاديات التعليم لها أهمية كبيرة؛ لأنها تساهم في ترشيد الانفاق على التعليم ويهتم بهذا الجانب العالم المتقدم والنامي بسبب أن الطلب على التعليم ناتج عن زيادة السكان، وزيادة الشعور بأهمية التعليم كما هو في الأردن، والزيادة المستمرة في أسعار الحاجات والسلع الاستهلاكية يحتم على العملية التربوية الزيادة في أبنية وتجهيزات ومعدات التعليم، مما يتطلب من الجميع التوعية والإرشاد والمساهمة نحو هذا الواجب، والإنفاق على التعليم عالمياً ارتفع بنسبة (25%) من خلال العقود الماضية في الستينيات والثمانينيات، وارتفع الإنفاق العام في موازنة التعليم في الأردن من (5.48) مليون دينار عام (1968) إلى (12.9) مليون دينار عام (1988) بالأسعار الجارية، وارتفع الإنفاق بالأسعار الثابتة من (10.3) مليون دينار أردني إلى (36.7) مليون دينار أردني بأسعار عام (1975)، وارتفع إنفاق الموازنة العامة للدولة من (6.5) مليون دينار عام (1968) إلى (7.71) مليون دينار أردني عام (1988) [38].

ولهذه الزيادة المستمرة في حجم الإنفاق على التعليم، أثرٌ واضح على اهتمام علم اقتصاديات التعليم بإجراء تحليلات علمية لموازنة التعليم ومقارنتها بالموازنة العامة للدولة، ونسبة الإنفاق على قطاع التعليم إلى حجم الدخل القومي.

كما أخذت قضية- **المختبرات العلمية في المدارس- الدرجة الرابعة عشرة** في الأهمية حيث تواجه بعض المدارس عدم توفر المختبرات العلمية فيها، فوسائل الإعلام تستطيع من خلال برامجها نقل وجهات نظر المختصين في هذا الجانب الى المسؤولين، ولها الفضل في عرض المشاكل المطروحة، ومناقشتها، والمساعدة في حلها، ومن القضايا الملحة في هذا المجال عدم وجود الغرف لهذه المختبرات، وخاصة في المباني المدرسية القديمة، وتقوم بعض المدارس بعمل التجارب في ساحة المدرسة أو في غرف الصف الدراسي خاصة في المدارس المستأجرة.

وتعتبر هذه القضية من وجهة نظر المدراء والمعلمين أساسية وحساسة، وتحتم أن تكون غرف المختبرات في بناء المدرسة منذ البداية لها حجمها المناسب، ولا بد من القضاء على العوائق بتكاتف جميع الجهود من خلال طرح مثل هذه المشاكل من خلال وسائل الإعلام وشرحها لأفراد المجتمع، ويمكن حل مثل هذه القضايا في حوسبة التجارب وتطبيقها على جهاز الحاسوب؛ ليتمكن الطلاب من مشاهدتها وفهمها والإلمام بها.

وتأتي في الأهمية بعدها- **المراكز الريادية للطلاب- وتحتل الدرجة الخامسة عشرة، والمقاصف المدرسية- تحتل الدرجة السادسة عشرة**، وقضية – **الإذاعة المدرسية- تحتل الدرجة السابعة عشرة** من وجهة نظر المدراء والمعلمين، وقضية- **نظام الابتعاث للطلاب المتفوقين- الدرجة الثامنة عشرة** حيث أن استقرار الهيئات التدريسية في المناطق التي تعاني من نقص في التخصصات العلمية، ومنح أبناء هذه المناطق فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، بالإضافة إلى دارسة تخصصات تتطلب مهارات علمية، قد تفوق قدراتهم التحصيلية، وهذه من المشاكل العامة، التي تواجه عملية التعليم، وتستحق الاهتمام بها من قبل وسائل الإعلام، وشرحها وتوعية الجمهور بها، في حين على المسؤولين -كما يرى المدراء والمعلمين- مراعاة الرغبة والميول للطلبة الدارسين بالابتعاد عن فرض تخصصات لا تتناسب وميولهم، وإجراء تعديلات على سلم رواتب العاملين في قطاع التعليم بقصد جذب طلبة يتمتعون بقدرات عقلية مميزة، أما قضية- **المناشط المدرسية- فاحتلت الدرجة التاسعة عشرة** في الأهمية، وتليها قضية- **المسابقات العلمية والثقافية- الدرجة العشرين**، وقضية- **الإرشاد الاجتماعي والصحة النفسية- احتلت الدرجة الحادية والعشرين**، ويرى المدراء والمعلمون وأولياء الأمور، أن عملية التعليم تواجه مشكلة تلوث البيئة من خلال المياه العادمة، نتيجة إهمال المرافق في المدارس، وإلقاء النفايات في غير أماكنها، والمواد الكيماوية، وبقايا الطعام، إضافة إلى تلوث الهواء الذي لا يلائم التنفس، والاعتداء على الأشجار والمزروعات داخل حدائق المدارس وأسوارها، وعدم التوازن داخل صفوف الدراسة واكتظاظ الطلاب بشكل مزعج، تنتج عنه الضوضاء والتشويش، فالمعالجة لا بد أن تكون اهتمام الجميع وبمشاركة وسائل الإعلام، التي تعتبر الأداة الفعالة في شرحها لأفراد المجتمع وحثهم على المشاركة في القضاء عليها، وهي ما يلجأ إليها الجميع في الأزمات، فالإعلام معني بمعرفة كل المؤثرات التي تؤثر على الأفراد وخاصة العملية التعليمية.

وتليها في الأهمية قضية- **مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز- في الدرجة الثانية والعشرين**، وقد بدأت في الأردن عام (2003) حيث أقيمت مدرسة في محافظة السلط، وأخرى

في محافظة الزرقاء، وثالثة في محافظة إربد وهي تجمع بين الطلاب والطالبات في صفوف منفصلة، وتضم الطلبة المتميزين الحاصلين على العلامة من (95%) فأعلى، ويدرس الطلاب منهج وزارة التربية بالإضافة إلى تخصصات إضافية تثري قدراتهم في تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم، وتواجه هذه المدارس قضية اليوم الدراسي الطويل للطلاب خاصة انهم يأتون من أماكن بعيدة لا تقل المسافة فيها عن (50كم) إضافة إلى مشكلة البنية التحتية والأجهزة والمعدات، التي لا تتناسب مع هذا النوع من المدارس، والنقص في الإمكانيات المادية، مما يدفع الجميع لمواجهة هذه المصاعب بالتعاون وتوعية أفراد المجتمع لها للمساهمة في الحل، والمشاركة مع وسائل الإعلام من خلال برامجها المختلفة والمحاضرات والندوات.

أما قضية- **بنك المعلومات للأسئلة- الامتحانات المدرسية** فاحتلت **الدرجة الثالثة والعشرين** في الأهمية من وجهة نظر المدراء والمعلمين في المرحلة الأساسية والثانوية، واهتمام أولياء أمور الطلاب فإنهم يعانون الكثير من السهر والقلق على ابنائهم وإنشغالهم طيلة مدة الاختبارات كونهم يعلمون أنها تحدد مصيرهم في القبول بالجامعات.

وتليها في الأهمية قضية- **الحضانات الخاصة بالإناث في المدارس-** التي أخذت **الدرجة الرابعة والعشرين،** من وجهة نظر المديرات والمعلمات فهي تساعد على القيام بواجبهن تجاه التدريس، فالكثير من المدارس لا تتوفر لها الحضانات، فتكون عائقاً أمام قيام المعلمات بواجباتهن، وعلى الجميع المساهمة في مواجهة مثل هذه القضايا والتعاون على حلها.

وتأتي قضية- **التعليم المهني-** بالأهمية لتأخذ **الدرجة الخامسة والعشرين والأخيرة في القائمة،** كون هذا النوع من التعليم نابع من حاجات المؤسسات المهنية الصناعية والتجارية والزراعية في الأردن، ومبنياً على أساس التوازن والتكامل الفعلي من الإعداد النظري العلمي، والتطبيقي الفعال في مجالات العمل، ومن المشاكل التي تواجه هذا التعليم، أن الطلاب الذين يلتحقون به هم من أصحاب المعدلات المتدنيه، وابتعاد الطلاب أصحاب المعدلات العالية عنه، ويحتاج هذا التعليم الهام والأساسي لنهضة الأمم شرح أهدافه وفوائده لأفراد المجتمع ودعوة وسائل الإعلام لتأخذ دورها في هذا المجال البارز لأن البلاد بحاجة لهذا النوع من التعليم.

2- طرحت عينة الدراسة الثانية من أولياء أمور الطلاب على مختلف فئاتهم، بعض قضايا ومشاكل التعليم التي لم ترد في الاستبانة وهي:

أ- قضية- **وجود المدارس الأساسية للذكور والإناث-** على الشوارع الرئيسية العامة في المدن، وكانت تكراراتها (116) بنسبة مئوية (19.3%).

ب- قضية- **حوسبة المنهاج وتطبيقها على الحاسوب**- لكي يشاهدها الطلاب ويفهمونها ويدرسونها ويلمون بها، وكانت تكراراتها (108) بنسبة مئوية (18%).

3- **عدم الاهتمام المطلوب بأهمية هذه القضايا والمشاكل التعليمية**، واعترف مجتمع الدراسة المكون من عينة المدراء والمعلمين في مرحلتي الدراسة الأساسية والثانوية، وعينة أولياء أمور الطلاب على مختلف فئاتهم بعدم الاهتمام اللازم والمطلوب بقضايا ومشاكل التعليم في الأردن، من قبل وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقرورة، وقد تمركزت النسب المئوية لجميع التكرارات حول عبارة (غير موافق) في استبانة الدراسة، ووصلت النسب المئوية (87.2%، 83.7%) وبمستوى دلالة (0.1) حسب تتابعها، وتعتبر هذه النسب عالية جداً، وجميعها تؤكد على عدم قيام الإعلام بواجبه، نحوها إلى حد كبير، بل وأقل من المطلوب منه بكثير، لما يقوم به في جوانب وقضايا أخرى، كبرامج الترفيه والتسلية، ونقل الحفلات المختلفة، إضافة إلى الاهتمام بالمسلسلات والتمثيليات، وأغاني الفيديوكليب، وبرامج الرياضة التي تحتل المكانة الأساسية في برامج الإعلام وإذا تعرضت وسائل الإعلام المكتوبة إلى قضايا التعليم، فإنها تتعرض لتنقلات مدراء التربية والتعليم من محافظة لأخرى، ومن منطقة لأخرى، وتنقلات مدراء المدارس، ورؤساء الأقسام، كما تتعرض لأخبار هؤلاء المسؤولين وزياراتهم واجتماعاتهم وقراراتهم، إضافة إلى ذكر أماكن المؤتمرات، ونشر توصيات هذه المؤتمرات، وأخبار نوادي المعلمين، وترفيع المسؤولين، أما وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، فتهتم بالمهرجانات الغنائية، عدا أنها تقدم برنامجاً واحداً يسمى (اللقاء المفتوح) وتأتي ببعض حلقاته طرح قضايا مثل: عقد ورشة عمل في المدرسة كذا دون الغوص في صلب المشاكل والقضايا الهامة التي تواجه العملية التعليمية.

توصيات ومقترحات الدراسة

نتيجة لما توصلت إليه الدراسة من نتائج تقدم التوصيات والمقترحات التالية:

1- إعداد برامج خاصة وفاعلة تناقش مشاكل وقضايا التعليم، وبخاصة القضايا الهامة من وجهة نظر مدراء ومعلمي المدارس الأساسية والثانوية، وأولياء أمور الطلاب والتي ظهرت أهميتها بالترتيب من رقم (1) وحتى رقم (25) في الجدول (1)، (2) إضافة إلى قضية- وجود المدارس الأساسية للذكور والإناث على الشوارع الرئيسة في المدن وقضية- حوسبة المناهج وتطبيقها على الحاسوب للطلاب لمشاهدتها وفهمها ودراستها والإلمام بها، اللتين ذكرتا خارج الاستبانة من قبل العينة من أجل توعية أبناء الوطن بهذه المشاكل والقضايا التي تواجه التعليم.

2- تخصيص صفحة في وسائل الإعلام المقروءة تحت عنوان- قضايا التعليم- تتطرق إلى هذه القضايا من قبل المتخصصين والخبراء.

3- تخصيص برنامج لمدة نصف ساعة أسبوعياً بالإذاعة المسموعة لطرح قضايا ومشاكل التعليم وبيان رأي المسؤولين والاستماع لرأي أفراد المجتمع حولها.

4- تخصيص برنامج تلفزيوني كل (15) يوم ولمدة (30) دقيقة يستضيف كبار المسؤولين والخبراء من التربويين والإعلاميين لمناقشة قضايا ومشاكل التعليم.

5- إذاعة الأوراق التي تقدم لمؤتمرات التعليم التي تناقش مشاكل وقضايا التعليم للإطلاع عليها من قبل أبناء الوطن وفهمها والتفكير في حلها.

6- تأسيس إذاعة خاصة تغطى مساحة الوطن متخصصة بالتعليم وقضاياه أسوة بالإذاعات (F.M) التي أسست في معظم محافظات المملكة- وتعيين كادر متخصص لها للمساهمة بحل المشاكل والقضايا التي تواجه العملية التعليمية.

7- إذاعة الرسائل العلمية التي تقدم إلى كليات التربية في الجامعات الأردنية، والتي تتعرض لمثل مشاكل وقضايا التعليم، للإطلاع عليها من قبل أفراد المجتمع الأردني.

The Role of Mass Media in Exploring the Educational Problems in Jordan: a Field study

Turki Nassar, *Department of Radio and Television, Faculty of Mass communication, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract

The study aims at exploring the educational problems from the point of view of the principals and teachers in the elementary and secondary schools. It also aims at knowing the Parents 'point of view of these problems.

The researcher used the historical descriptive approach to fibd out the historical dimension of role of mass media, the mahor educational problems and the role educating the society.

The study concludes that there are many major problems facing the educational process such as leaving the school, escaping, and using private lectures.

قدم البحث للنشر في 2008/1/14 وقبل في 2008/4/9

هوامش ومراجع الدراسة

1. مكاوي، حسن عماد. (2006). مستقبل الاداعة في عصر البث الفضائي، تونس، **اتحاد اداعات الدول العربيه**، العدد 51.
2. سلامه، عبدالحافظ محمد. (1996). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، عمان، دار الفكر للطباعه والنشر.
3. حوات، محمد علي. (1988). **دور وسائل الاعلام الجماهيري في التعليم ومكافحة الأميه واعداد الكادر الوطني في اليمن**، بيروت، دار الحسام للصحافه والطباعه.
4. رابح، تركي. (1984). وضعية تعليم الفتيات والنساء في الجزائر قبل الاستقلال وبعد الاستقلال، **مجلة العلوم الاجتماعيه**، الكويت.
5. السويطي، احمد. (1984). التحصيل الدراسي، اهميته والعوامل المؤثره فيه، **رسالة المعلم**، العدد 2 المجلد 25، عمان.
6. عبد الرزاق، علي. (1983). المؤتمرات التربوية، **رسالة المعلم**، العدد 4 المجلد 24، عمان.
7. العابد، انور. (1983). مؤتمر الاداره التربوية، **رسالة المعلم**، العدد 4 المجلد 24، عمان.
8. المجلس القومي للخطط. (1973). **استراتيجية التنمية في الاردن**، عمان، خطة التنمية الثلاثية 1973-1975.
9. الشياب، معن قاسم. (1998). **مشكلات تعلم مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد.
10. المصري، احمد محمود. (1997). **دراسة مسحية للصعوبات والمشاكل التي يواجهها طلبة الصف العاشر في محافظة اربد في تعلم المادة الحاسوبية من وجهة نظر المعلمين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد.
11. التاج، رضا كامل. (1993). **مشكلات طلبة المدارس الثانوية الصناعية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد.

12. خريس، فريده احمد رشيد. (1992). **المشكلات التي تواجه خطط التطوير التربوي في الأردن، كما يتصورها المشرفون التربويون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد.

13. الخطيب، محمد ابراهيم. (1985). اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات المدرسيه، **رسالة المعلم** العدد 2 المجلد 26، عمان.

14. سعيد، زهير احمد والظاهر، زكريا. (1982). الدروس الخصوصيه، **رسالة المعلم** العدد 2 المجلد 25، عمان.

15. نصار، تركي. (2006). **الاعلام الاردني دراسه تاريخيه وصفيه**، اربد، عالم الكتب الحديث.

16. شريم، اميمه. (1984). **تاريخ الصحافه الاردنيه**، عمان، مؤسسة حماده.

17. الموسى، عصام. (1986). **مدخل في الاتصال الجماهيري**، ط1، اربد، دار الشعب.

18. العرموطي، مازن. (1985). **وسائل الصحافه والاعلام في الاردن**، اربد، جامعة اليرموك.

19. وزارة الاعلام الاردنية، وكالة الانباء السوريه: الصحافه السوريه والاردنيه.

20. مديرية المطبوعات والنشر، **الصحافه الاردنيه نشأتها وتطورها**، بيروت، الدار العربيه للموسوعات.

21. المطبوعات والنشر. (1984). **الوثائق الاردنيه** (الوزارات)، عمان.

22. نصار، تركي. (2006). **الاعلام الاردني دراسه تاريخيه وصفيه**، ط2، اربد، عالم الكتب الحديث.

23. المجلس القومي للتخطيط. (1976). **الثقافه والاعلام**، عمان، خطة التنميه الخمسية،1976-1980.

24. طلال، الحسن. (1990). تأمين حاجات التعلم الاساسيه، المؤتمر العالمي حول التربيه للجميع، **رسالة المعلم** العدد 2، المجلد 31، عمان.

25. عبيدات، ذوقان. (1983). الاشراف التربوي الشامل، **رسالة المعلم** العدد 4 المجلد 24، عمان.

26. مطاوع، احمد. (1975). الكمبيوتر واهميته ودوره في العمليه التربويه، **رسالة المعلم**، العدد1، عمان.

27. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1979). **التكامل بين اجهزة الثقافه واجهزة التعليم**، القاهره، التوثيق والمعلومات اليكسو.

28. امام، ابراهيم. (1980). **الاعلام الاداعي والتلفزيوني**، القاهره، دار الفكر العربي.

29. المركز الاردني للاعلام. (2007). **الاردن حقائق ومعلومات**، عمان.

30. دائرة الثقافه والفنون. (1972). **ثقافتنا في خمسين عاماً**، عمان.

31. جرادات، عزت. (1989). **خطوط رئيسيه للتعريف بخطة التطوير التربوي**، عمان، 1988-1998، مؤتمر التطوير التربوي.

32. وزارة التربيه والتعليم. (1981). **الكتاب السنوي**، عمان، الشركة الدوليه للطباعه والنشر.

33. وزارة التربيه والتعليم. (1989). البرامج والمشروعات، 1988-1989، عمان، **الكتاب السنوي**.

34. عليمات، محمد مقبل. (1981). **النظام التربوي الاردني في ضوء النظم التربوية المعاصره**، اربد، جامعة اليرموك.

35. العقيلي، دانه عبدالله. (1998). تجربة المعلم الاول كيف نجنبها الفشل ونضمن لها النجاح، **مجلة آفاق تربويه**، العدد 12، الدوحه.

36. وزارة التربيه والتعليم. (1980). **مؤتمر العملية التربويه في مجتمع اردني متطور**، عمان.

37. ديفلير، ميلفين. ترجمة عبدالؤوف، كمال. **نظريات وسائل الاعلام**، القاهره، الدار الدوليه للنشر والتوزيع.

38. دائرة المطبوعات وزارة الاعلام. (1989). **كتاب الاردن السنوي**، عمان، مطابع المؤسسه الصحفيه الاردنيه (الرأي).

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب المجلد 7 العدد 1، 2010، ص ص 109- 141

الوعي النقدي وإشكالية المرجعية اللغوية في شعر الحداثة
مجموعة "الأوائل" لأدونيس أنموذجًا

سامي عبابنة *

ملخص

يدرس هذا البحث إشكالية المرجعية اللغوية في شعر أدونيس الذي يعد واحدًا من النماذج البارزة في شعر الحداثة، فيبحث في علاقة الدال بما يحيل إليه، ويربط هذه الإشكالية بالوعي النقدي والمعرفي الذي يمتلكه أدونيس في كتاباته التنظيرية عن الكتابة الشعرية مما أثر في لغته الشعرية، وقد أظهر البحث هذه الإشكالية في أطر ثلاثة هي: البحث اللساني والبحث الفلسفي والبحث النقدي، ثم اهتم بإظهار الوعي النقدي لطبيعة العلاقة بين الدال وما يحيل إليه في آراء أدونيس عن الكتابة الشعرية، ومن ثمّ جرى تحليل أبعاد هذه الإشكالية في مجموعته الشعرية "الأوائل"، في محاولة جادة للكشف عن فعالية الشعر في اللغة في بعض نصوص المجموعة، وكيف يعمل الشعر على خلخلة العلاقة بين الدوال ومرجعياتها في هذه النصوص.

مقدمة:

لا شك أن الإحساس بأهمية اللغة في الشعر لا يأتي من كونها وسيطًا يعبر الشاعر من خلاله عن رؤيته، ولكنها – في حقيقة الأمر – تمثل رؤية الشاعر وفكره، ومن ثمّ فإن نظرة الشاعر إلى اللغة تتعدى كونها وسيطًا بينه وبين العالم، ولا شك أن الاقتراب من رؤيته وفكره، خاصة في شعر الحداثة، يقتضي – بشكل أو بآخر- معرفة رؤيته ووعيه المعرفي والنقدي باللغة، وتحديد علاقته بها، وعلاقتها بالواقع كما يراها الشاعر. وهذه المعرفة تغدو ضرورية لبناء كفاية أدبية (Literary Competence)[1] صحيحة تمكن القارئ من قراءة النصوص الشعرية بما يمكنه من كشف فكر الشاعر ورؤيته.

وإذا كانت اللغة تشعر بأنها تقارب بين الإنسان والعالم، وتهدم الفجوة التي تفصله عنه، فإن الشاعر ينظر إلى اللغة على أنها هي العالم، وكما أن نظرته إلى العالم من حوله مميزة ومختلفة، كذلك تصبح نظرته إلى اللغة مختلفة ومميزة، هذا التميز يظهر بما تحيل إليه اللغة الشعرية، إذ يلحظ - غالبًا – أن لغة الشعر لا تحيل إلى الواقع والأشياء في العالم بشكل مباشر، وهذه

* قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة جدارا، إربد، الأردن.

اللامباشرة هي ما يمكن التعبير عنه بـ "إشكالية المرجعية في اللغة الشعرية"، التي يتميز بها شعر الحداثة على نحو خاص.

ولمّا كان مسعى البحث مرتبطًا بتأسيس طريقة في قراءة شعر الحداثة، فقد كان من الضروري إيضاح الأسس المعرفية والنقدية في اللسانيات والفلسفة والنقد التي أسست لمقولة "إشكالية المرجعية" (referential problematic). ثم إيضاح صلة هذا النوع من التفكير بشعراء الحداثة، وبشكل خاص أدونيس، وذلك بمتابعة أبرز آرائه النقدية التي تظهر فهمه لعلاقته باللغة والأشياء، وصلة هذه الأفكار بالتصورات التي قدمت عن اللغة وفلسفتها كما تظهر غالبًا في مفهومه عن الكتابة الشعرية، ويأتي اختيار أدونيس أنموذجًا لبحث هذه الإشكالية لأنه قدم جهدًا نقديًا واسعًا، وامتازت لغته الشعرية بصعوبة تحديد ما تحيل إليه، وهو ما يتيح المجال للكشف عن أثر الوعي النقدي في ظهور هذه الإشكالية في اللغة الشعرية، فضلاً عن أن أدونيس قد شكل أفقًا خاصًا تبعه فيه كثير من الشعراء العرب المعاصرين، ثم سيكشف عن أثر هذه الإشكالية في مجموعة أدونيس "الأوائل"، حيث تتضح رؤيته لإشكالية العلاقة بين الإنسان واللغة من جهة، وبين الإنسان والأشياء من جهة أخرى، وهو ما دفع أدونيس وغيره من شعراء الحداثة إلى تجاوز علاقات الإحالة والمرجعية المعتادة في اللغة إلى إحالات مرجعية أخرى نصية أو ثقافية أو أسطورية أو غيرها. وهو ما يعني في المحصلة النهائية أن العلاقة بين الخطاب الشعري والواقع هي علاقة جدلية.

الأسس المعرفية والنقدية لإشكالية المرجعية:

لقد تشكل شعر الحداثة عند العرب في العصر الحديث في أفق معرفي وثقافي مشبع بمجالات معرفية شتى، وكان من أبرز ما أثر في الشعراء ولغتهم التصورات المعرفية والنقدية التي جاءت حصيلة طبيعية للسانيات الحديثة والفلسفة الحديثة ونظرية الأدب، ولا بدّ على إثر ذلك من امتلاك القارئ لهذه المعرفة حتى يتمكن من فهم الآلية التي تشكلت على أساسها اللغة الشعرية.

أولاً: إشكالية المرجعية في إطار البحث اللساني:

تنظر معظم تصورات اللسانيات الحديثة إلى اللغة على أنها لا تشكل منجزًا للذات الإنسانية الفردية، وقد تبلورت هذه الفكرة في التفرقة التي باتت معهودة تمامًا بعد أن طرحها فردينان دي سوسير (F. D. Saussure) بين اللغة والكلام فهو يقول: "إن اللغة نظام من العناصر المعتمد بعضها على بعض تنتج قيمة كل عنصر من وجود العناصر الأخرى في وقت واحد"(2)، فهذه النظرة تحصر المسألة تمامًا في اللغة ذاتها، لتصبح اللغة عبارة عن نسق أو نظام (system) مكتمل قبل الاستخدام الفردي لها (أي الكلام)، وهذا النظام يبدو من خلال قول سوسير منفصلاً تمامًا عن أي معطى واقعي، وهذا ما جُسد – أيضًا - في فهم سوسير للعلامة اللغوية التي تقوم

على طرفي الدال والمدلول، إذ يرى أن النظام اللغوي "هو سلسلة من الفروق الصوتية ترتبط بسلسلة من الفروق في الأفكار"[3]، ويتضح من قول سوسير مدى تهميش الواقع أو المرجعية الواقعية في حديثه عن العلامة اللغوية، فالدال بحسب هذا التصور يحيل إلى الأفكار في الذهن بدرجة أولى وأساسية. والدال اللغوي – كما يقول سوسير– "لا يتكون من مادة صوتية ولا يتكون من أية مادة بل من الفروق التي تميز الصورة الصوتية لهذا الدال عن غيره"[4]، وهذا يؤكد أنه ينظر إلى "اللغة على أنها شكل وليست مادة، فما دامت العلامة اللغوية تقوم على ثنائية الدال (الصورة الصوتية) والمدلول (الفكرة) وأن العلاقة الجامعة بينهما هي علاقة اعتباطية فإن اللغة تعتمد على نسق الصوت في الكلمة الذي يتكون من أصوات متمايزة ليس لها علاقة بحد ذاتها بالمدلول، فقيمتها ليست في مادة الصوت الذي تتكون منه وإنما في العلاقة بين الأصوات التي تقوم أساسًا على الفروق"[5].

لقد أثرت هذه التصورات على البحث اللساني المعاصر، وخاصة في اللسانيات البنيوية بشكل واضح، حتى باتت معالجة العلامة اللغوية أو اللغة منحصرة تمامًا في جانبي البنية والدلالة، وقلما تم تجاوز ذلك للحديث عن الواقع الذي ينبغي للغة أن تكون على صلة مباشرة به، لكنها ليست كذلك في واقع الأمر، فاللغة ترتكز على نظامها الذاتي المنبثق من مقولاتها التصورية، والكلام لن يكون، وفق هذا التصور، سوى نقل ذلك النظام إلى حيز التطبيق، ومن ثمّ ستصبح اللغة ومقولاتها هي المسؤولة عن القول (والكلام)، وهي ستقوم بالدور الأساسي في تشكيل المعنى، وعلى أساس ذلك فإنه سيتم إهمال أي حديث عن الواقع أو عن إحالة اللغة إلى الواقع من خلال المرجعية الواقعية التي ينبغي أن تكون موجودة في التصور الخاص عن العلامة اللغوية، لا منحصرة في طرفي الدال والمدلول، لذلك فالعلاقة بينهما هي اعتباطية (arbitrariness)، والدليل اللغوي، كما يقول جورج مونان (G. Mounin): "اعتباطي، ومعنى هذا، لا أن كل متكلم يستطيع أن يستعمله أو حتى يبتكره على هواه لكن أن العلاقة بين داله ومدلوله علاقة حادثة اصطلاحية صرفًا (تمامًا)، دون أن يُذكّر الواحد بالآخر تذكيرًا طبيعيًا شَبَهِيًا"[6]. وقد فهم من القول بثنائية اللغة والكلام واعتباطية العلامة اللغوية أن اللغة ذات وجود سابق على الذات التي تتكلمها، وأن أعراف اللغة هي التي تخول المتكلم ليقول ما يقوله، وهي التي تمنح السامع القدرة على فك شفرة الكلام المقال، وبهذا تكون اللغة قد عملت على تغييب الذات الإنسانية، لأن المعنى، والحالة هذه، محمول اللغة لا الكلام، وهذا ما عبر عنه في الفكر البنيوي بمقولة "سجن اللغة"[7].

إن كل ذلك يعني أن البحث اللساني البنيوي يرى في اللغة نظامًا مدهشًا مكتملاً لا يحتاج إلى موضوعية العالم الخارجي ومنطقه، فهو نظام مكتفٍ ذاتيًا، وهذا ما أدى إلى عدم الاهتمام بالمرجعية الواقعية، لكن حالات الاستخدام المختلفة والمتعددة للغة في الكلام قد جعلت من إحالة

الدوال في اللغة إلى الأشياء كما لو أنه أمر بديهي في بعض الحالات التي يبنى فيها التواصل اللغوي على الحدس كما يحدث في البيئات اللغوية المتماثلة، ولكن حتى في مثل هذه الحالات التي يظن فيها الناس أنهم يستخدمون حقيقة التعبيرات اللغوية (بطرق مختلفة) لتحيل إلى الأشياء "متبنِّين وجهات النظر التي توفرها هذه التعبيرات. فهناك ظروف يمكن فيها أن تكون بعض النتائج المعينة التي تستخلص عادة ملائمة،...، في تحديد الأشياء التي أُحيل إليها؛ كما أن هناك بعض الظروف الأخرى التي لا يتحقق فيها ذلك"[8]، فعلى الرغم من تشابه معطيات الواقع لدى الأشخاص المنتمين إلى بيئات لغوية متماثلة، فإن كلاً منهم يتعامل مع الواقع وفق تجربة ذهنية ذاتية، وهي متمايزة ومتنوعة، فالمعلومات التي تحملها اللغة مصوغة بالطريقة التي ينظم بها الذهن التجربة، وعلى أساس ذلك، "فإن هذه المعلومات المتجلية في تعابير البنية التصورية لا يمكن أن تحيل على العالم الواقعي،... وإنما على عالم مسقط ناتج عن هذه البنية ووليد التنظيم الذهني"[9].

ولعل تجاوز هذا البعد في البحث اللساني يفيد بأن مسألة الإحالة التي تشكل أساس إشكالية المرجعية، والتي تجسد في المحصلة النهائية العلاقة الجدلية بين أي خطاب لغوي والواقع تظهر لا على أساس أنها مشكلة لغوية، أو على أحسن تقدير لا يتم التفكير فيها على أنها كذلك، حيث إن منطق الاستعمال اللغوي يفرض علاقة بديهية بين الدوال ومدلولاتها وما تحيل إليه في الواقع، لكنها تبقى نظرة سطحية، في حين تعمق النظرة الفلسفية بحث هذه الإشكالية لأن الفلسفة تتجاوز باستمرار الظاهر والبديهي.

ثانيًا: إشكالية المرجعية في إطار البحث الفلسفي:

تظهر اهتمامات الفلاسفة باللغة باعتبارها قدرة أو "استعدادًا يتوفر عليه الإنسان بالقوة"[10]، ولذلك فإن البحث في اللغة هو بحث في الطبيعة الوجودية للإنسان ومدركاته التي حملتها اللغة على الدوام. كما تشكل اللغة جزءاً أساسيًا في تصورات الفلاسفة عن المنطق كما هو معروف تمامًا، ومن هذا المنطلق يأتي الاهتمام باللغة من خلال الاهتمام بالعلاقات الوجودية، فالأشياء الواقعية لا تبرز كأشياء إلا بعد أن يتم الوعي بها (أو تعقل) لتصبح مضامين ذهنية، لكنها لا تعقل إلا من خلال اللغة. ولما كانت اللغة هي تعبيرًا عن التجربة الإنسانية التي تشكل فيها الحالة الشعورية أساسًا أوليًا، وهي تجربة متغيرة ومتجددة وغير ثابتة تمامًا ثبوت الأشياء، فهي حتمًا لا يمكن أن تقدم معرفة بالأشياء ثابتة ويقينية، وتصبح علاقة اللغة بالأشياء في وضع إشكالي حيث ستحيل اللغة – بحسب هذا التصور – إلى التجربة الإنسانية المتبلورة في الذهن، وهذا يعني في التصورات الفلسفية أن الأشياء تصبح جزءاً من التجربة الشعورية[11]، لأن الواقع "ليس معطى سلفاً وببساطة، ويؤدي قصور أدوات البحث إلى القول بأن الغاية من معرفته تظل

بعيدة المنال على الدوام إلى ما لا نهاية"(12)، ولذلك فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى مفهوم العلامة اللغوية، فالتجربة الإنسانية – في المحصلة النهائية – "تكتفي بتقديم العلامات التي تدفع التفكير إلى التساؤل عن مصدرها الأصلي"(13)، وهكذا فالتعرف إلى العالم في هذه الفلسفات يتم من خلال عملية فحص العلامات.

إن هذا يعني أن صلة اللغة بالعالم والأشياء تتم من خلال طرف وسيط هو الذهن البشري، حيث تولد الصورة الذهنية عن الشيء قبل أن تدخل دائرة اللغة، والصورة الذهنية هذه هي ما تقيم علاقة الإحالة التي تؤسس مرجعية الكلمة بين اللغة والأشياء، وهي ذات طبيعة افتراضية، لأن ما تحيل إليه اللغة هو تصورات أقيمت من خلال اللغة ذاتها، وليس بالضرورة أن تحيل اللغة إلى الأشياء، وعلى هذا الأساس فكل لغة تحتوي على نسيج المفاهيم في كليته، وهو ما يجعل صلة اللغة بالفكر لا بالواقع، فحقيقة الأمر أن الدوال لا تشير إلى الأشياء لكنها تصور الأشياء، والكلمات لا تشير إلى الوقائع ولكنها تصور الوقائع.

لقد أوصلت هذه التصورات إلى الاهتمام باللغة باعتبارها تقوم بعملية تمثيل (presentation) الأشياء في الواقع، وقد أخذت هذه المسألة أبعادًا جمة في البحث الفلسفي، فقد ميز برنتانو (Brentano) بين ثلاثة أشياء:

1. يوجد شيء معين (ش).
2. يوجد متمثل (م) يتمثل الشيء (ش).
3. يوجد شيء موضوع تمثل، ويتمثله شخص متمثل (م)، ما دام الشيء الذي يتمثله الشخص (م) غير موجود في الواقع خارج الشخص المتمثل(14).

ويؤدي هذا التمييز إلى التفريق بين الوجود الفيزيائي للشيء والوجود الذهني له، وما يحدث هو أن اللغة تعمل على استحضار الوجود الذهني.

لقد دفع مثل هذا الاهتمام الفلسفة إلى التفكير بالعلاقات التي تثيرها اللغة باعتبارها ممثلة للوعي الإنساني، ومن ثم فإن بحث حقيقة الكينونة للأشياء لا تحصر إلا من خلال اللغة، فالإحساس بوجود الفجوة بين الإنسان والأشياء دفع إلى الاهتمام فيما إذا كانت اللغة تستطيع أن تجعل الإنسان قادرًا على تجاوز هذه الفجوة، وهو ما أثار الحديث عن المرجعية والإحالة اللغوية إلى الأشياء وكيف تتم، فقد ميز هوسرل (Husserl) بين: فعل الإحالة ومضمون فعل الإحالة وموضوع فعل الإحالة، حيث "ينظر إلى مضمون الفعل نظرة منطقية تصبح فيها الصورة وسطًا معيشًا يقع بين فعل الإحالة والمرجع الموضوعي. والاختلاف القائم بين المضمون والمرجع اختلاف منطقي يمس طبيعة فعل الإحالة"(15). ويتضح ذلك من قول جوتلوب فريجه (Gottlob

Frage): "إن كل رمز يقابله معنى معين، وكل معنى يقابله مرجع معروف ومحدد، بينما يكون مرجع واحد (شيء واحد مشار إليه) له ما شئت من الرموز"[16]، فعبارتان مثل: "نجم المساء" و"نجم الصباح" لهما مرجع واحد هو نجم الجوزاء[17]، أما معناهما فمختلف.

ويتحدث هوسرل عن الفرق – وفقًا لذلك – بين فعل التمثل وفعل العني، فالتمثل هو استحضار الموضوع، أما العني فهو فعل تلقائي يدرك فيه "شيئية الشيء ذاته، دون أن يضطر الشيء إلى الحضور داخل التمثل عن طريق استدعاء قناة حسية مخصوصة"[18].

كما تظهر بعض التصورات الفلسفية مدى التباين بين ثلاث حالات لعلاقة الإحالة والعني:

1- حالة الحياد: بأن يكون للعبارة مرجعية تحيل إليها، ولا تبالي فيما إذا كانت تعني شيئًا أو لا تعنيه إطلاقًا، مثل عبارة: "تبدأ هذه العبارة بحرف العين"، فعلى الرغم من أنها تحيل إلى مرجعية محددة، إلا أنه لا فرق بين إن كانت تبدأ بحرف العين أو الغين أو غيرهما.

2- حالة اللامعنى: وذلك إذا كانت العبارة خالية من المعنى، كأن تتركب العبارة من مجموعة دوال لا تشكل فيما بينها تشكيلاً ذهنيًا على صعيد الدلالة، مثل عبارة: "الرجل إذا السماء لا عادة"، إذ تُرفض نتيجة الحس الفطري بعدم جريانها على نسق اللغة، وهي تحمل دلالات بالتبعية لكل مفردة فيها، لكنها لا تشكل معنى في النهاية.

3- حالة اللامعقول، وذلك عندما تكون العبارة متضاربة في معانيها، مثل عبارة: "يصرخ قوس قزح بصوت حنون"، و"يعتبر هوسرل هنا أن العبارة لا تحمل دلالة مرجعية تحيل إلى واقع حال متحقق، بالرغم من توفرها على دلالة مفهومية، وهي حاصل دلالات المفردات الدالة بالتبعية"[19]، وهي – حتمًا – ما يلحظ في اللغة الشعرية التي تتصف بعدم الإحالة، وبلامعقولية كثير من عباراتها نتيجة ارتكازها، بدرجة أساسية، إلى المجاز.

وقد بحثت علاقة اللغة بالأشياء لدى فوكو (Foucauld) فرأى أن المكان الذي تتلألأ فيه الأشياء "ليس هو الذي تراه الأعين وإنما هو المكان الذي يحدده تتابع التراكيب اللغوية"[20].

لا شك أن البحث الفلسفي الذي يسعى إلى تناول علاقة اللغة بالواقع لا يفكر سوى بوجود الأشياء وكينونتها في حالات متحققة فعلاً، وهو ينظر إلى اللغة على أنها تقوم بعملية استحضار وتمثيل، وتفكيره في اللغة ينطبع بتصور الفلاسفة عن مدى تمكن اللغة من فعل الاستحضار والتمثل، ومن ثمَ العني، الذي يُجسد من خلال قصدية المتكلم على إحداث عملية التمثل دونما التزام حقيقي بالطبيعة المرجعية للأشياء المتحققة، فاللغة – تبعًا لذلك – هي تمثيل ما في الذهن لا ما في الواقع.

ثالثًا: إشكالية المرجعية في إطار البحث النقدي:

إذا كان علم اللغة قد نظر إلى علاقة اللغة بالواقع من منطلق نظرته إلى اللغة على أنها تشكل نظامًا ونسقًا تجسد في نظام العلامة اللغوية الذي يقوم على طرفي الدال والمدلول دون الاهتمام بدرجة كافية بالمرجع الواقعي، وإذا كانت بعض مباحث الفلسفة قد اهتمت بهذه العلاقة من منطلق اهتماماتها بالبحث عن كينونة الأشياء، وعلاقة الإنسان بها، وكيف تتجلى في الذهن البشري من خلال عملية التمثل، وهي عملية ذهنية خالصة، فإن النقد الأدبي قد استفاد من كلا التصورين، كما يظهر لدى متابعة تصورات النقاد عن علاقة الخطاب الأدبي بالواقع، وملاحظة جدلية هذه العلاقة التي تظهر في إشكالية المرجعية.

ولعل المجال يضيق عن تتبع موقف النقد الأدبي من هذه الإشكالية عبر مراحل تطوره، وما أسفر عنه من مجال معرفي مستقل أصبح يعرف منذ أواخر الستينات في أوروبا بالنظرية الأدبية[21]، لكن أبرز اتجاهات هذه النظرية قد رسخت بشكل جذري، استنادًا إلى التصورات التي قدمت في علم اللغة وفي الفلسفة، العلاقة الجدلية بين اللغة والواقع في الخطاب الأدبي على وجه التعيين، فمنذ مطلع القرن العشرين كانت الحركات النقدية تنحو نحو الاهتمامات الشكلية مقصية الواقع ومعطياته بشكل يكاد يكون تامًا، سواء في حركة الشكلانيين الروس[22] أو النقاد الجدد[23]، وقد كانت البنيوية (Structuralism) أكثر تحيزًا في إثارة العلاقة الجدلية بين الخطاب والواقع، وتأكيدًا لإشكالية العلاقة المرجعية، فمدار اهتمامها ينحصر في أن الأدب هو تجسيد لبنية اللغة ذاتها، حيث يبدي العمل الأدبي صورة البنية المتكاملة (homological) (المتجانسة) مع اللغة نفسها[24]، ومن ثمّ سينظر إلى الأعمال الأدبية على أنها لا ترجع إلى العالم ولكن إلى كلمات أخرى، لأن اللغة لا يمكن أن تصل خارج نفسها إلى حقيقة ما وراء لغوية[25]، وتتجاوز البنيوية حدود العلاقة الإشكالية بين الأدب والواقع لتتحدث عن هذه الإشكالية في علاقة النص الأدبي بمؤلفه، فاستنادًا إلى رأي سوسير عن أنه لا وجود للأفكار قبل اللغة، ولا يمكن أن تتميز هذه الأفكار قبل ظهور اللغة[26]، ترى البنيوية أن المتكلم أو مؤلف النص الأدبي لا شأن له في إقامة المعنى، فهو متضمن في اللغة، "فليس هو الذي يقول بل المنظومة اللغوية هي التي تقول"[27]، وقد عبر بارت (Barthes) عن ذلك بوضوح في موقفه من علاقة الذات باللغة، فهو يرى أن الذات ليست امتلاء فرديًا، وأن اللغة ليست محمول الذات، بل إن اللغة هي الذات، ولذلك فالكتابة لا تقوم على الصفات الداخلية للذات ولكن على غيابها[28]، وذلك أن البنيوية تنقل اهتمامها من "مستوى المقاصد الذاتية إلى مستوى البنى اللغوية والسيميائية"[29]، ويتحقق ذلك في اهتمام البنيوية بالشعرية (Poetics) حيث تتجلى كما يرى ياكبسون (Jakobson) " في كون الكلمة لا تدرك بوصفها كلمة وليس مجرد بديل عن الشيء المسمى ولا كانبثاق للانفعال، وتتجلى

في كون الكلمات وتركيبها ودلالتها وشكلها الخارجي والداخلي ليست مجرد أمارات مختلفة عن الواقع، بل لها وزنها الخاص وقيمتها الخاصة"[30].

وقد تغيرت نظرة النقد في مرحلة ما بعد البنيوية في "الاتجاه التفكيكي" (Deconstruction) و"نظرية التلقي" (Reception Theory) إلى النص الأدبي، فليس هناك نص مكتمل، كما أن الغاية من القراءة لم تعد الوصول إلى شيء أو أمر نهائي ومطلق؛ فالقراءة – كما يرى جاك دريدا (J. Derrida)– "لا يمكن أن تسمو بالنص إلى شيء آخر غيره، إلى مرجع (أو) حقيقة هي ميتافيزيقية، تاريخية، نفسية،...إلخ"[31].

لقد تمثلت أكثر الأفكار شهرة لدريدا في إنكار أن المعنى مجسم خارج اللغة، فهو أثر أو منتج اللغة[32]، وللغة القدرة والتمكن من أن تقول أكثر مما يقصد منها مستخدمها؛ لأن كل دال فيها لا يمكن أن يصل إلى مدلول نهائي أو ما يدعى بـ"المدلول الفائق" (The transcendental signified)[33]، وذلك يعني في المحصلة النهائية أن النص الأدبي لا يمكن أن يحيل إلى الواقع، وأن الاهتمام بالواقع في التعامل مع النص الأدبي هو عمل بائس لأن ما يقدمه النص الأدبي ينبغي أن يكون أكثر أهمية وغنى من الواقع نفسه.

وقد قدم اتجاه نظرية التلقي نظرة مشابهة لما ذهبت إليه التفكيكية نتيجة اهتمامه بدور القارئ في تحقيق قيمة النص، وأن النص الأدبي لا يقدم شيئًا مكتملاً دون نشاط القارئ، إذ إن متعة القارئ عند إيزر (Iser) تبدأ عندما يصبح هو نفسه منتجًا للنص، ويكون ذلك عندما يتيح له النص أن يحضر ملكاته وقدراته الخاصة لتقوم بدورها[34]، وهذا يعني أن النص الأدبي لا يمكن أن يحده الواقع الذي ولد فيه، فهو منفلت من أية ارتباطات سياقية، ولا شك أن ذلك يجعله بعيدًا عن أن يحيل إلى الواقع بشكل مباشر، إن هذه الرؤية لا يمكن أن تبقي على العلاقة الطبيعية للنص الأدبي بالواقع، لأنه لو كان الأمر كذلك لكان النص منغرسًا في ظرفيته التاريخية لا يمكنه تجاوزها، وهو ما يتعارض مع توجهات اتجاهات ما بعد البنيوية عمومًا.

فهذه النظرة ترى أن الأدب مغلق عن العالم الخارجي، وهو غير مرجعي، فالأعمال الأدبية تتعلق بأعمال أدبية أخرى أو تحيل إليها، أو تحيل إلى نفسها[35].

ويشكل طرح إدورد سعيد عن دنيوية النص الأدبي (Secularism of Literary text) رؤية مباينة تمامًا، إذ يؤمن بأن النص الأدبي منغمس بالعالم، ويقرر سعيد بلهجة عالية الوثوقية مدى تجذر العلاقة بين النص الأدبي وسياقه الواقعي والتاريخي فيقول: "إن الشيء الأساسي هو أن النصوص لها طرق في الوجود بحيث إنها حتى في أسمى شكل لها تبقى دائمًا فريسة الوقوع في شراك الظرف والزمان والمكان والمجتمع- وباختصار فهي في الدنيا ولذلك فإنها دنيوية"[36].

إن موقف سعيد هذا لا يأتي ليؤكد أن اللغة الأدبية ينبغي أن تحيل إلى الواقع مباشرة، لكنها ترتبط بالرد على اتجاهات التأويل في نظرتها إلى أن الكتابة الأدبية توسع الفجوة بين الكلمات وما تحيل إليه، بخلاف الخطاب الشفاهي.

إشكالية المرجعية في شعر الحداثة:

تعكس اللغة في الخطاب الشعري الحداثي علاقة جدلية مع الأشياء والواقع، وذلك أن إصرار هذه اللغة على عدم كفاية اللغة العادية لتحقيق حضور الأشياء وتمثلها يجعلها تتجاوز كل العلاقات المعتادة التي تقوم عليها اللغة، وفي الوقت الذي تسعى فيه إلى تحقيق الواقع عبر لغة وصفت عادة لدى الشعراء بأنها قادرة على خلق الواقع لا تصويره، يلحظ أنها تنحاز إلى علاقات خاصة تشوه فيه صورة الواقع. وتحت تأثير هذه الرغبة في تجاوز الواقع باللغة في الشعر كثيرًا ما تضغط على الشعراء نصوص أخرى تدفع بهم إلى جعل لغتهم الشعرية لا تحيل إلى الواقع، ولكنها تحيل إلى هذه النصوص، مما يوقع اللغة في حالات أو دراجات كثيرة من اللامباشرة؛ أي عندما تصبح اللغة الشعرية لغة إشارية بحتة لها نسقها الخاص المفارق في كثير من الأحيان نسق اللغة المعتاد، عندها تكون اللغة الشعرية تسعى إلى خلق الواقع وتجاوزه في آن.

لقد تنبه النقاد إلى طبيعة لغة الأدب والشعر الحداثي، وكيف بدأت هذه اللغة تتخلى عن الإحالة إلى الواقع، خاصة تحت تأثير اهتمامات الأدب بالكتابة، فيشير بول ريكور (Paul Ricoeur) إلى "أن العبور من الكلام إلى الكتابة يضر بالخطاب بطرق أخرى عديدة، منها على الخصوص أن عمل المرجعية يُفسد بعمق عندما يستحيل إبراز الشيء الذي نتكلم عنه كمنتمٍ إلى الحالة المشتركة للمتحاورين"[37]، وقد حظي أدونيس بقسط واسع من اهتمام النقاد العرب، على هذا الصعيد، نظرًا لطبيعة لغته الشعرية التي لا يكاد يُختلف في أنها إشكالية تمامًا، فقد قيل "إن لغة أدونيس هي طريقته الخاصة في الاستجابة لإحساسه الخاص إزاء الوجود"[38]، وإذا كان هذا الرأي لا يختص بلغة أدونيس وحده، وإن كان الأبرز في ذلك، فإن ما يعطي هذا الحكم قيمة خاصة هو وعي أدونيس نقديًا بذلك كما تظهر آراؤه النقدية، فقد أشار إلى ذلك في غير موضع. ولتقصي هذا البعد في اللغة الشعرية في الشعر الحداثي عند أدونيس تحديدًا ينبغي متابعة الإطار المعرفي النقدي لتصور أدونيس لعلاقة الخطاب الشعري بالواقع، ثم تقصيه بقراءة نصوص شعرية في مجموعته "الأوائل".

- الإطار المعرفي النقدي لتصور أدونيس لعلاقة الخطاب الشعري بالواقع:

تنبئ مؤلفات أدونيس النقدية والتنظيرية بكثير من التصورات التي تجسد – من خلال مفهومه للشعر – نظرته إلى اللغة وعلاقتها بالواقع والعالم، ونظرته إلى ذات الشاعر في علاقتها مع اللغة.

يظهر الوعي النقدي لدى أدونيس في رفضه لاتجاهين رئيسيين في النقد العربي: الأول مدرسي "يعالج به الوقائع التي تتعلق بالأثر المنقود وحياة صاحبه، كما هي،... أما الاتجاه الثاني فيعطي دلالات لهذه الوقائع استنادًا إلى منظور إيديولوجي"[(39)]، وما يطلبه أدونيس هو الخروج عن الاتجاهين للاهتمام والكشف "في النص، عن نظام مترابط من الدلالات" وهو مما يؤكد "استقلالية النص" ليتم تناوله "كأفق، أو تحول، أو حقل"[(40)].

ويشير أيضًا إلى أن النقد بمثابة كتابة نص على النص الأصلي الأول، ولغة ثانية تمارس على لغة أولى، وبهذا يعتمد النقد على نوعين من العلاقات: علاقة لغة النقد بلغة النص الأصلي، وعلاقة لغة النص بالمجال الذي يتحدث عنه، هكذا يكون النقد كما يفهمه أدونيس، مؤكدًا "أن قوام النص الشعري ليس في ما يقوله بذاته، وإنما في نظام قوله"[(41)]، ويخاطب أدونيس الناقد فيقول: "وأنت، في هذا، لا تزعم أنك تكشف المعنى الأخير الكامل للنص، وتكتفي بكونك تقدم نسيجًا نقديًا يحتضن أعظم قدر من نسيج النص المنقود"[(42)]، ويجب على النقد أن يتناول في النص الشعري "نظامه القولي، أي بنيته الشكلية – الإيقاعية، (أي) موضوعيته، أو شيئيته كنص معطى للقارئ، ماثل أمامه موضوعيًا، ذلك أنه لا يلتمس معايير ثورية النص في محتواه، وإنما في نظامه التعبيري"[(43)]. وذلك يؤكد أن اهتمامات الناقد – كما يراها أدونيس- هي اهتمامات بنيوية خالصة، ولا شك أن ذلك يظهر رؤية خاصة مفادها فساد علاقة الشعر بالوقائع، ولا شك في مدى صلة هذا الفهم بطروحات النقد البنيوي في الغرب، وهو يُظهر بوضوح انفصال النص الشعري عن سياقاته التاريخية والاجتماعية...إلخ، إن هذا الوعي النقدي يظهر بشكل واضح لكل من يقرأ شعر أدونيس ليلحظ كيف يجافي هذا الشعر الوقائع، وكيف يقفز عن الواقع ليعبر كما يقول أدونيس عن: رؤيا كونية، تتجاوز الواقع إلى الخيال والرؤيا والكشف، فالكتابة الشعرية عند أدونيس "تؤسس تاريخها على الرغبة والانخطاف والرؤيا والكشف، أي على ما يخرق العادة"[(44)].

لقد قدم أدونيس جهدًا نقديًا واسعًا يكاد يكون منسجمًا بتمركزه حول مفهوم الحداثة، ويمكن استقراء الأساس المعرفي النقدي لفهم أدونيس للغة الشعر وعلاقتها بالواقع في ثلاثة محاور:

- المحور الأول: الدال والمدلول:

ينظر أدونيس إلى ثنائية الدال والمدلول من خلال وعيه بالكتابة الشعرية الحداثية، فتجسدت لديه بثنائية الشكل والموضوع، إذ يقول: "فالدال والمدلول، الشكل والموضوع"، في الشعر يولدان معًا. بمعنى آخر: لا موضوع في الشعر، بل تعبير، ولا حقائق مستقلة بذاتها، بل رؤى ووجهات نظر"[(45)]، فهذا التصور يظهر أن علاقة الدال بالمدلول في الشعر تقوم على الانسجام،

إذ يولدان معًا، لكن هذه الولادة تنزلق لحساب الدال؛ لأنه لا موضوع في الشعر، وغاية الأمر أن الكتابة الشعرية مرتبطة بالشكل الشعري، وهذا ما يجعلها لا تحفل بالحقائق الواقعية، وهذا الإصرار يؤكد انتفاء المرجعية الواقعية من الشعر عمومًا.

وفي الشعر تتغير اللعبة، إذ لا تعود اللغة مجرد وسيط بين البشر والعالم، لأن الكلمة (الدال) لم تعد في الشعر كما يقول أدونيس: "مجموعة متآلفة من الأصوات تدل، اصطلاحًا، على واقع أو شيء ما، وإنما هي صورة صوتية وحدسية، والعلاقة بين معناها ولفظها تقوم إما على اقتران الصوت بالشيء، وإما على اقترانه بالحدس"(46)، هذا الفهم ذو الصلة الواضحة بمفهومي الدال والمدلول على المستوى اللساني يؤكد أن الدلالة ترتكز على الحدس، وعبره يمكن للغة في الشعر أن تهدم الفجوة بين الكلمة والشيء، إذ تصبح اللغة "وسيلة لمحو الحدود كلها بين الإنسان والآخر، الإنسان والعالم"(47)، عندها "تزول الهاوية بين المعنى والمعنيَ، بين الكلمة والشيء"(48).

إذًا في الشعر لا تعود الاعتباطية قائمة بين الدال والمدلول، ليس لأن العلاقة بينهما أصبحت طبيعية تمامًا، ولكن لأن اللغة قد تخلت عن مرجعياتها ونسقها المعتاد من خلال ما يقوم به شعر الحداثة من "تشويش للكلمة ونظامها"(49)، هذا التشويش يهمش علاقة الدال بالمدلول في الكلمة ليبرز علاقة جديدة تظهر الكلمة وكأنها قد شحنت بدلالة جديدة؛ وفقًا لنسيج النص اللغوي ونسقه الشعري الذي يفرض رؤى خاصة، فيصبح الترابط شديدًا بين الرؤية ومرجعية الدوال في النص الشعري.

إن هذا حسبما يرى أدونيس يوسع مجال اللغة وحدود العالم في آن، وهو ما يجعل معرفة طبيعة الإحالة في الشعر تبرز كضرورة حتمية للتواصل مع اللغة الشعرية، كما أنها ضرورية لقراء الشعر، حيث سيكون بمقدور القارئ التعامل مع اللغة الشعرية وفق منطقها الجديد.

- المحور الثاني: الواقع الممكن والوجود الذهني

لقد بني مفهوم أدونيس لعلاقة الدال بالمدلول في جانب منه على الاقتران بالحدس، وفي تعبيرات أخرى كثيرة إشارات إلى الرؤيا والكشف وخلق عالم جديد في الشعر(50)، بحيث توجد أشياء لا وجود لها في الواقع لكن وجودها حصر على الذهن انطلاقًا من الواقع الفعلي، هذا ما يظهره قول أدونيس: "بدءًا من الواقع ينفتح الشعر على الممكن:... الإنسان واقع أكثر من الواقع. وليس واقعه اليومي إلا عتبة لدخول واقعه الممكن"(51). هكذا تصبح العلاقة بين الحدس/الرؤيا والشيء/الواقع لا تقوم على علاقة الإحالة المعتادة في اللغة، وإنما هي مفارقة ومباينة تهدف إلى إيجاد واقع جديد عبر عنه بالواقع الممكن، الذي لا يحظى شأنه شأن المدلول

تمامًا سوى بوجود ذهني محض، لأنه مؤسس على حقيقة متجذرة داخل ذات الشاعر لا في الخارج، ومجسد في اللغة التي هي ليست سوى نشاط ذهني محض، لذلك فأدونيس يصر على أن القصيدة الحديثة تختلف عن القديمة في أنها "لا تحيل إلى معلوم شائع أو موروث، شأن القصيدة التقليدية، وإنما تحيل إلى مجهول، حاضر أو محتمل- ومهمة النقد أن يحاول اكتشافه"[52]. وهذا ما يجعل الشاعر يبتعد عن "العيني المباشر... كمن ينطلق من لا شيء، أو من غياب ما، أو كمن يعمل على تشويش الحدود الفاصلة بين الواقع والخيال"[53].

إن محصلة هذا التصور تظهر أن المعنى الشعري هو معنى متمخض وناتج عن الكتابة الشعرية، ولا يمكن - والحالة هذه – أن يكون الواقع هو المبدأ المنظم للمعنى والمسؤول عنه، أو أن تحيل الكتابة إلى الواقع الكائن، وإنما إلى الواقع الممكن أي الذهني في لحظة الكتابة.

- المحور الثالث: الشعر واللغة:

يصر أدونيس بشكل واضح على أهمية الغرابة في لغة شعر الحداثة، لأن موضوع الشعر ليس هو الواقع أو الظواهر في العالم، ويرى أنه "إذا كان الشعر تجاوزًا للظواهر ومواجهة للحقيقة الباطنة في شيء ما أو في العالم كله، فإن على اللغة أن تحيد عن معناها العادي، ذلك أن المعنى الذي تتخذه عادة لا يقود إلى رؤى أليفة، مشتركة. إن لغة الشعر هي لغة الإشارة، في حين أن اللغة العادية هي اللغة الإيضاح. فالشعر هو، بمعنى ما، جعل اللغة تقول ما لم تتعلم أن تقوله"[54].

إن الإصرار على أن لغة الشعر هي لغة إشارية تظهر أن خصوصية اللغة الشعرية ترتبط بمرجعيتها، إذ تلغى ارتباطاتها الدلالية المعتادة وفقًا لطبيعتها الإشارية الجديدة. وبذلك تصبح اللغة الشعرية لغة خلق، والكلمة في الشعر تتجاوز المعنى المباشر إلى معنى أوسع وأعمق، و"تشير إلى أكثر مما تقول"[55].

إن ذلك يعني ببساطة أن المعنى الناجم عن هذه اللغة ليس معنى عاديًا، ولذلك سيلجأ الشاعر إلى مرجعيات جديدة يحيل إليها من خلال اللغة، وهذا ما يجعل مرجعية اللغة الشعرية تتسم بوضع إشكالي تمامًا، لأن الشعر – كما يرى أدونيس – "يخلق مسافة بين اللغة والواقع"[54]، وهذا يوضح كيف يعمل الشعر على تشويش نظام اللغة، ويمنحها أفقًا جديدًا ويوسع من مجالها وحدودها، والشعر – حينئذٍ – لا يتعامل مع اللغة على أنها مجرد أداة، وإنما هي مادته الأساسية، وعمله فيها لا بدّ أن يطال أساس نظام اللغة لوضعه في حيز آخر. وهذا ما سيتضح في استقصاء هذه الإشكالية من خلال الوقوف عند دوال بعينها وملاحظة فعل الشعر في اللغة.

توضح هذه الآراء في الشعر واللغة الشعرية أنه إذا كانت اللغة تبنى على علاقة إشكالية في علاقتها بالعالم والواقع، وتظهر جدلية واضحة في تصويرها للأشياء كما مرَّ، فإن اللغة الشعرية تسعى إلى هدم الهوة بين اللغة والأشياء، من خلال البحث عن نسق جديد يغاير النسق المعتاد للغة، ويوجد واقعًا ذهنيًا وعالمًا جديدًا مختلفًا عن الواقع والعالم الحقيقي، وهو حصيلة اللغة؛ لأنه ليس في الشعر سوى اللغة، وإذا كان ذلك يمثل بالنسبة للشاعر الحداثي وسيلته لتحقيق ذلك، فإن القارئ يشعر بصعوبة بالغة، وتتزايد في الوضع الإشكالي لعلاقة الدال اللغوي ومدلوله بما يحيلان إليه، ذلك كله يضع اللغة الشعرية في تصويرها العالم وفي علاقتها مع الأشياء في وضع إشكالي تمامًا، وتصبح اللغة طريقة الشعر في تجاوز منطق الأشياء والواقع، ومجال عمل الشاعر الذي به وفيه يصنع عالمًا خاصًا له أبعاده الخاصة ومنطقه الخاص، الذي لا يخضع سوى لرؤى أوسع من أن يتسع لها عالم الواقع. بذلك يحقق الشاعر ما يسعى من أجله دومًا وهو تجاوز الهوة بين الكلمات والأشياء بما يفرضه منطق اللغة الشعرية من واقع بديل (خلق عالم جديد)، هكذا تقوم الرؤيا الشعرية – كما يقول أدونيس – بـ"تشويش لنظام العالم الظاهر والحواس، (و) تشويش للكلمة ونظامها"[55].

إشكالية المرجعية اللغوية في مجموعة "الأوائل" الشعرية:

إن متابعة هذه الآراء عند أدونيس تعطي صورة كافية لفهمه للشعر، وما يثيره من علاقات مع الأشياء والعالم، وهو ما يتجلى فعليًا في شعر أدونيس، سواء في الإطار المعرفي الذي تبديه قصائده في مجموعته "الأوائل"، أم في سمة اللغة الشعرية التي تظهر مدى إشكاليتها عندما ترد إلى عالم الواقع.

تحمل المجموعة الشعرية عنوانًا دالاً، هو "الأوائل"، وإذا كان هذا العنوان يشهد امتدادًا واضحًا من خلال عناويين القصائد الشعرية التي يشملها، فإنه – أيضًا - يجسد رغبة الشاعر في الإمساك بكنه الحقائق وأصولها، سواء كانت أشياء ماثلة في واقع الحال، أم تصورات تعكس أشياء ماثلة في الذهن، أي ما بين الواقع الفعلي والوجود الذهني. وتظهر أول قصيدة في المجموعة الشعرية هذه الرغبة بشكل واضح مجسدة في الوقت ذاته إحساس الشاعر بالهوة التي تفصله عن الأشياء في العالم، وأن سعيه إلى الإمساك بها من خلال اللغة لا يجدي نفعًا، ليبقى تحقق هذه العلاقة مع العالم من خلال اللغة لا يبنى إلا على أساس الجدلية التي تظهرها إشكالية الإحالة في اللغة عمومًا، هذا ما يظهر في قوله:

أول الشيء

كيف أعطيك شكلاً

أيّهذا الصّديق الذي لا يزال يعاندُ؟ سمّيتك الشيءَ-

قلتُ: امتلكتكَ. لكنّك الآن تنفرُ، واسمك ينفرُ/ ماذا

أسمّيك؟

هذا مكانك؟ غيّرتَ نوركَ أم أنني

لست نفسي؟ أأنا أنتَ؟ لكنّ ضوءكَ ما زال يَسْطعُ-

كاد الحريقْ

أن يجوسَ عروقيَ ملتهمًا كلماتي – مهلاً

أين، أنّى، وكيف أسمّيك، أعطيك شكلاً،

أيّهذا الصديقْ؟[56]

تشير لغة هذه العبارات إلى بُعدٍ معرفيٍّ يلخص رؤية الشاعر في كنه الشيء وحقيقته، ومحاولة التواصل معه والاستحواذ عليه بإعطائه اسمًا، وهذا يرتبط لدى أدونيس بـ"فكرة التوحد بين اللغة والوجود"[57]، وهي نابعة من الفكرة الدينية التي ربطت بين وجود الشيء واللغة كما جاء في الكتب السماوية: فقد جاء في الإنجيل: "في البدء كان الكلمة والكلمة كان عند الله وكان الكلمة الله* هذا كان في البدء عند الله*.." [58]، وفي القرآن الكريم: ﴿إذا قضى أمرًا فإنما يقول له كن فيكون﴾[59]، غير أن معرفة كنه الشيء تواجه بالمعاندة والنفور، إذ لا تجسد العبارات الفجوة بين الشاعر/الإنسان والشيء وحدها، وإنما تشير إلى خاصية التحول التي يمتاز بها الشيء، وهذا يزيد من الفجوة بين الشاعر والشيء على الرغم من إحساسه بمدى تقاربهما كما يظهر من مخاطبته له بـ"أيهذا الصديق" ثم "أأنا أنت"، ويؤكد الخطاب الشعري أن الشاعر يسعى إلى محاولة الإمساك بالشيء وامتلاكه، لذلك يتساءل كيف يسميه، ويعطيه شكلاً؟ وذلك يعني أن الاسم لا يعطى إلى الشيء لوجود علاقة بينهما، وإنما لأن وعي الشاعر/الإنسان بالشيء هو ما يجسده في اللغة، أي تمثله للشيء ووعيه الذهني به هو ما يجسد في الاسم/الدال اللغوي، ولذلك يتساءل الشاعر: "أين، أنّى، وكيف أسميّك".

إن هذه الرؤية تبدو غريبة إذ تعكس إحساس الشاعر بقرب الشيء منه ونفوره في آن، ولا شك أن الغرابة تأتي من عدم القدرة على الوصول إلى المرجعية التي تحيل إليها اللغة الشعرية، فهي حتمًا لا تحيل إلى الواقع مباشرة، وإنما تستفيد من الرؤية الصوفية التي ترى في الأشياء حالات من التمرئي لحقيقة واحدة، بحيث تظهر بتشكيلات مختلفة باستمرار، وهذا ما تشير إليه لغة الشاعر في قوله: "هذا مكانك؟ غيرت نورك.."، فتغير النور إشارة إلى تغير الشكل/الصورة التي يتمرأى فيها الشيء. إن ذلك يؤكد الوضع الإشكالي للخطاب الشعري في علاقته بالواقع على الصعيد المعرفي الذي يفلسفه الشاعر، وعلى صعيد طبيعة اللغة الشعرية التي يقدمها، ليوحي

بهذه العلاقة الجدلية المبنية على الحقيقة الوجودية التي ينطوي عليها وجود الإنسان في هذا الكون وعلاقته معه.

ويبدو أن إزالة الغرابة عن لغة هذه القصيدة مرهونة بتحديد مرجعيات اللغة فيها، فالأخيلة الشعرية قد نسجت وفقًا لمرجعية صوفية كتلك التي قدمها ابن عربي عن وحدة الوجود، وأن الأشياء هي تجليات للحق الذي هو الخالق، فالحقيقة الوجودية عند ابن عربي "واحدة في جوهرها وذاتها، متكثرة بصفاتها وأسمائها، ولا تعدد فيها إلا بالاعتبارات والنسب والإضافات، وهي قديمة أزلية لا تتغير وإن تغيرت الصور الوجودية التي تظهر فيها، فإذا نظرت إليها من حيث ذاتها قلت هي الحق، ومن حيث صفاتها وأسماؤها أي ظهورها في أعيان الممكنات قلت هي الخلق، فهي الحق والخلق معًا"[60]، والكشف عن هذه المرجعية لا يظهر موضوع القصيدة بقدر ما يكشف عن الكيفية التي تشكلت فيها اللغة الشعرية بأخيلتها وصورها استنادًا إلى هذه المرجعية بما يكشف عن آلية عمل اللغة الشعرية.

إن ارتباط حقيقة الوجود بالتسمية تبرز على نحو آخر في قصيدة "أول التسمية"، حيث يقول:

سمّينا كلّ مكان سيفًا

وأخذنا نبني –

قمرًا من حوّار،

غابات رؤوسٍ،

وكواكب من ليل الأشلاء،

وأقمنا مملكة الأشياء[61].

فالنص يظهر أن وجود هذه الأشياء مرتبط بالتسمية، وأن إقامة "مملكة الأشياء" قد جاء حصيلة التسمية (اللغة)، وهكذا يقوم الوجود في اللغة، وهو كما يظهر النص وجود ذهني محض قد فقد صلته بالواقع، وهو ما يعني أن المرجعية الواقعية قد أفسد عملها، وغاية الشاعر من ذلك تكمن في توحد اللغة والوجود لأن كليهما نتاج عملية ذهنية، وإذا صح ذلك فلا شك في صلة هذا التفكير بما تفترضه البنيوية من مركزية اللغة في علاقتها مع الحقائق الإنسانية[62]، ولا شك – أيضًا- بوعي أدونيس بذلك.

إن متابعة هذه العلاقات في القصائد التي تضمها هذه المجموعة الشعرية تظهر هذه الرؤية بطريقة مدهشة للغاية، فالمنحى المعرفي لعلاقة اللغة الإشكالية بالواقع تظهر في قصائد: "أول الشعر"، و"أول الكتاب"، و"أول الكيمياء"، و"أول الشعر-2"، و"أول اللغة"[63]، وتُظهر –

أيضًا – أن الشعر هو وسيلة الشاعر لتجاوز الهوة الفاصلة بين اللغة والأشياء. ففي قصيدة "أول الشعر" يقول الشاعر:

أجمل ما تكون أن تُخلخلَ المدى
والآخرون – بعضهم يظنّك النّداءَ
بعضهم يظنّك الصّدى.
أجمل ما تكونُ أن تكون حجّةً
للنور والظّلامِ
يكون فيك آخر الكلامِ أوّل الكلامِ
والآخرون – بعضهم يرى إليك زبدًا
وبعضهم يرى إليك خالقًا
أجمل ما تكون أن تكون هدفًا
مفترَقًا
للصمتِ والكلامِ(64).

إن اللغة الشعرية – هنا – تسكن هذا الحياد، فهي تحيل إلى الأشياء وضدها، وبذلك فهي تخلخل علاقة الأشياء كما يمليه منطق وجودها، فهو يجمع بين النّداء والصدى، بين النور والظلام، آخر الكلام وأول الكلام، الزبد والخلق، الصمت والكلام. فاللغة الشعرية تحاول أن تتجاوز نسق اللغة الاعتيادي لأن إحساس الشاعر بوجود الأشياء لا يبدو اعتياديًا.

وإذا ما نظر إلى أن القصيدة تحمل عنوان "أول الشعر" تبين وفقًا لفهم أدونيس لعلاقة الشعر باللغة والعالم بأن الشعر يوسع مجال اللغة وحدود العالم، وبذلك تنكشف الأسس المعرفية التي تحيل إليها تراكيب مثل: "تخلخل المدى" إشارة إلى تغيير العالم، وأن يكون النداء والصدى، النور والظلام، فيه أول الكلام وآخر الكلام...إلخ، إشارة إلى تشويش نظام اللغة.

وفي قصيدة "أول الكتاب" تُظهر اللغة الإشكالية الحرجة فيما يخص المتكلم وموضوع الكلام (الشيء)، ويتساءل الشاعر: "تكلمتَ، أو يتكلم باسمك شيء؟"، وفي ذلك إشارة إلى ردم الهوة الفاصلة بين الكلمة والشيء في الشعر. وإذا كان ذلك كذلك فالكلام استعارة، والمجاز غطاء، والغطاء هو التيه، إذاً فالكلام تيه، والوجود لا يكون إلا به، كما يبدو من قوله:

تستعيرُ؟ المجاز غطاءُ
والغطاء هو التيه –
هذي حياتك تجتاحها كلماتُ(65)

فحياته أصبحت رهينة اللغة، وهذه الرؤية التي تعكسها هذه القصائد تأتي نتيجة إحساس الشاعر بأن اللغة مثقلة بتجربة الأجيال السابقة التي استخدمتها ورؤيتهم، وأن عمله يتطلب إفراغها من هذا المحتوى، وإعادة شحنها بطاقات جديدة(66)، وهو ما يعبر عنه في قصيدة "أول اللغة"، فيقول:

لم تعد هذه المدينهْ
أُفُقًا أو مدارًا
ينبغي أن نؤسس حتى نراها
ونرى أننا نراها،
نظرًا لا يزال جنينًا
لغةً لا تزال دفينهْ... (67)

فالقصيدة تشير بوضوح إلى الرغبة في تأسيس لغة جديدة، وما يلفت الانتباه الطريقة التي انبنت فيها اللغة الشعرية؛ ما بين "نؤسس حتى نراها" التي تشير إلى الرؤية، وهي تقترن مع جملة "نظرًا لا يزال جنينًا"، و"نرى أننا نراها" التي تشير إلى اللغة، وهي تقترن مع "لغة لا تزال دفينة"، وبذلك يكون تأسيس الرؤية الجديدة مقترن بتأسيس لغة جديدة، لأن كلتيهما نتاج عمل الذهن، ورغبة أدونيس في التغيير تظهر جلية أنها مرتبطة بفكرة أن التغيير لا يكون في الواقع، ولكن في الفكر، لأنه هو ما يؤسس الواقع وينظمه.

وإذا كان الشعر يمثل وسيلة الشاعر إلى تأسيس لغة جديدة، فإنه كذلك يمثل وسيلة المعرفة، وهو كشف ورؤيا، وقد عبر الشاعر عن ذلك في قصيدة "أول الشعر2" من خلال لفظة "عُري" الذي يكشف عن "جثث الكلمات"، فيقول:

... إنه العُرْيُ يكشف عن جثثِ الكلماتِ
إنّه الكونُ يذبلُ،
ضيّعتُ ناري
لغتي غيرُها
خطُواتي
لم تعد خطواتي. (68)

إن نسق اللغة الشعرية في هذه القصيدة يأتي منسجمًا مع تشكيل الرؤية الشعرية فيها، فجثث الكلمات إشارة إلى محمولات اللغة من الدلالات القديمة، وهو النسق المعتاد والمعروف للغة، وما دامت الكلمات جثثًا فمن الطبيعي أن يذبل الكون، ومعنى ذلك أن ذبول الكون هو ناتج عن موت

اللغة في قوله: "جثث الكلمات"، فالكلمات (اللغة) هي المسؤولة عن الكون، وهي ما تؤسسه لا العكس، وفي هذه الحالة لم يعد الشاعر قادرًا على الرؤية والكشف كما تشير عبارة "ضيعت ناري"، والرؤية والكشف هي ما تمهد للمستقبل القادم والتجدد (الخطوات الجديدة)، وعلى أساس ذلك لا تبقى مرجعية لفظة "النار" هي المرجعية الواقعية، وإنما هي متشكلة وفقًا لدلالاتها من ارتباطها عبر عمر البشرية بالمعرفة من جهة؛ فهي رؤية وكشف، ومرتبطة بأساطير البعث والتجدد كما سيتضح فيما يتلو لتشير إلى التقدم والتجدد، وهذه المرجعيات والدلالات المرتبطة بها هي ناتج تشكل النسق اللغوي للقصيدة الذي قرن ضياع النار بذبول الكون. وعلى أساس ذلك بنيت الجمل التالية: "لغتي غيرها" و"خطواتي لم تعد خطوتي"، ليقرن الشاعر اللغة بالفعل، ويقرن بين اللغة المغيَّرة الجديدة والخطوات الجديدة التي لم تعد كما كانت في الماضي، هكذا يكون في فكر أدونيس ووعيه أن الفعل ناجم عن اللغة، وأن الواقع في النهاية سيكون حصيلة اللغة، لأنها هي منظور الإنسان إليه، وهي ما تمثل وعيه به.

إن هذه الرغبة في تأسيس لغة جديدة هي ما تسم اللغة الشعرية بطبيعة خاصة، تجعلها متجاوزة لنسق اللغة المعتاد، وهو ما يبرز بخروجها عن الدلالة المرجعية الافتراضية، حيث لم تعد اللغة الشعرية تحيل مباشرة إلى الشيء أو المعطى الواقعي وفقًا للحالة الافتراضية المعهودة في لغة الاستخدام المعتادة، وإنما تؤسس اللغة الشعرية علاقات خاصة مع العالم والواقع، قادرة على استثارة نوعٍ خاصٍ من علاقات الإحالة، والتي من خلالها يتمكن متلقي هذا الشعر من بناء الدلالة، ويُنتج ذلك درجات لمجموع العلاقات التي يؤسسها الخطاب الشعري مع ما يقوله، ولعل ذلك يبرز بوضوح في العلاقات الأربع التالية:

1. **علاقة مفهومية شكلية غير مرجعية:** حيث تبدو الدوال متضاربة المعنى فيما بينها، وهي - كما جاء عند هوسرل – حاصل دلالات المفردات الدالة بالتبعية[69]. هذا ما تظهره كثير من العبارات الشعرية التي تظهر التمفصل الدلالي بين المفردات، حيث يعطل النسق الجديد الذي توضع فيه الدوال عملية الإحالات المعهودة للدوال اللغوية، وهذا المستوى يكاد يميز لغة شعر الحداثة إجمالاً، حيث تولّد اللغة الشعرية أنساقًا جديدة تُخرج الدوال عن مدلولاتها. هذا ما يبدو في عبارات مثل:

خرج الشعر طفلاً إلى الشرفة العربية، -

كانت الشمس تفتحُ

والريح تمسحُ أهدابه النبويةْ: [70]

فعبارة: "خرج الشعر طفلاً" لا تشير إلى مرجعية محددة، أو مرجعية جديدة فرضها نسق العلاقات بين الدوال، وإنما الدلالة ناجمة عن حاصل دلالات المفردات بالتبعية، حيث تشير العبارة

إلى جدة الشعر، كذلك الأمر مع عبارة: "الشمس تفتح" و"الريح تمسح.." و"الأهداب النبوية"، فهي تشير إلى أن الشعر كشف ورؤيا.

وقد تتجاوز قدرة النسق في خلخلة الدلالات المعتادة ذلك، وهو ما يبدو في النموذج التالي:

أدعوك إلى مائدتي

وتكون الشمس، يكون الماء، يكون العشب ضيوفًا

نتخاصم: أي رؤانا أعصف،[71]

فالتراكيب اللغوية في هذه الجمل الشعرية تخلخل بشكل واضح مرجعيات الدلالة المحددة، ويبدو أن هذا الفعل هو سبيل الشاعر إلى تجاوز الهوة التي تفصله عن العالم.

إن هذه السمة التي تمتاز بها اللغة الشعرية في شعر أدونيس هي ما تسمح بتفسير نصوصه استنادًا إلى الظن، حيث لا يمكن حسم الرأي بشأن دلالات التراكيب اللغوية حتى لدى أكثر القراء مهارة واقتدارًا[72]، ومن هنا يبدأ عمل التأويل.

2. **علاقة مرجعية غير معتادة:** حيث تحيل اللغة الشعرية إلى مرجعيات نصية أو أسطورية أو ثقافية...إلخ.

تظهر هذه العلاقة فيما تثيره اللغة الشعرية من علاقات تناص مع نصوص أخرى، حيث تحيل اللغة الشعرية إلى هذه النصوص بدلاً من الواقع، عندئذ تأخذ الدوال بالتخلي عن مرجعياتها المعتادة لتحيل إلى مرجعيات جديدة دونها يفقد الشعر دلالته الخاصة، ولعل هذا البعد يتضح، تمامًا، عند متابعة حضور دال: "النار"، إذ لا يمكن فهم النصوص والعبارات الشعرية دون معرفة المرجعيات التي يحيل إليها.

لقد تكررت كلمة "النار" وما يرتبط بها دلاليًا، مثل: "الحريق" و"الجمر" والشرر" و"الرماد" و"اللهب" و"شظايا" و"تنطفئ" و"تشتعل" أربعًا وعشرين مرةً، تظهر دلالاتها كيف تفرغ من ارتباطاتها المرجعية الواقعية، وتشحن بمدلولات جديدة لاستنادها وإحالتها إلى مرجعية أسطورية، فقد أصبحت "النار" تدل على الحياة في قوله:

والمجاز انتقالٌ

بين نار ونارٍ

بين موت وموتٍ. [73]

لقد ظهر أن نسق اللغة الشعرية في قصائد هذه المجموعة يقوم على الاقترانات غير المعتادة بين عباراتها، وقد وضح أن رؤية أدونيس ترى أن "قوام النص الشعري ليس في ما يقوله بذاته، وإنما في نظام قوله"[74]، وعلى أساس ذلك فإن "النار" تدل على الحياة لأنها مقترنة بالموت، وهذه الدلالة تحددها المرجعية التي يحل إليها الشاعر وهي أسطورة الفينيق، والموت هنا سبيل إلى حياة جديدة، فهو تجاوز وعبور، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشاعر في قوله: "المجاز انتقال". وتحيل لغة أدونيس إلى هذه المرجعية بلغة إشارية أكثر وضوحًا في قصيدته "أول الموت":

يصعد الموت في درج – كتفاهُ
بجعٌ وامرأهْ
ينزل الموت في درج – قدماه
شررٌ، وبقايا
مدنٍ مطفأهْ –
والفضاء الذي كان أجنحةً، يتمادى
تمادى... [75]

فكثير من الدوال التي وردت في العبارات الشعرية لا تحيل مدلولاتها إلى الأشياء كما هو في أصل اللغة، فالصعود في درج، والنزول في درج، يشيران إلى بروج التحول كما سماها أدونيس[76]، قاصدًا ما عرف في أسطورة الفينيق كيف يصنع هذا الطائر محرقته في مكان مرتفع، ليتحول رمادًا ثم يخرج من الرماد تارة أخرى في ولادة جديدة[77]، ومن هذه المرجعية تتولد الإشارات الأخرى: فالبجع إشارة إلى الطائر، والمرأة إشارة إلى الخصب، وشرر إشارة إلى الحريق، ومطفأة إشارة إلى الرماد، والفضاء الذي كان أجنحة، يتمادى تمادى إشارة إلى الولادة الجديدة.

لقد أصبحت "النار" مرتبطة بالولادة والخصب، وهو ما يظهر في نصوص أخرى عدة. وما يلفت الانتباه أن أدونيس يسلب المطر دلالة الخصب، فحين يفشل تُخصب النار، من هنا جاءت عبارات مثل:

كيف لا يغمر الماء هذي الحفر؟
مطرٌ عاشق، - لوسألنا:
كيف لا يغسل الماء هذا الثمر –
أتراه يجيب الشجرْ؟
ربما، ربما... [78]

ففي هذه الحالة يزيح الشاعر لفظة "النار" عما تحيل إليه من مرجعية في أصل الوضع اللغوي، لتشير إلى دلالة أخرى من خلال إحالتها في شعر أدونيس إلى أسطورة الفينيق، وبذلك يُفهم قوله في قصيدة "أول الجنس":

كانت النار تزرع، والليل يجني... [79]

وإذا كانت اللغة الشعرية مراوغة في هذه العبارة، إذ تظهر نتيجة لإحالتها إلى المرجعية الأسطورية شبكة دلالية مركبة، فالقصيدة تحمل عنوان "أول الجنس"، والجنس مرتبط بالخصب في ذاته، والنار في هذه الحالة يمكن أن تفسر على أنها إشارة إلى تأجج المشاعر الجنسية التي سيجني الليل ثمرها، لكن ذلك كله يمكن النظر إليه أيضًا على نحو آخر عندما يكون الجنس هو حصيلة مترتبة على الخصب الذي يضمن الاستمرارية، وتصبح الدلالة المركزية في القصيدة مرتبطة بعبارة "النار تزرع"، ويشير الليل في هذه الحالة إلى حالة الركود أو "الموت" أو"الرماد" الذي سيجني ثمر ما تزرعه النار، هكذا يكشف تحديد المرجعية عن كيفية عمل اللغة الشعرية، وكيف ينسج الشاعر لغته خياليًا، وهو ما يمكّن من تأسيس طريقة لقراءة هذا الشعر.

وهذه المرجعية هي ما تظهر في قصيدة "أول الفضاء" عندما يقول:

جسد الأرض يستنبئ النار[80]

فالإشارات اللغوية في نسقها النصي تظهر أن دلالة النار والحريق مرتبطة بالخصب. ويلفت الانتباه – أيضًا – أن أدونيس يوحد بين فعل النار وفعل الشعر، فيقول في قصيدة "أول الطريق2":

ورأى

وجه النار، ووجه الشعر - طريقًا[81]

فإذا كانت النار وسيلة تجدد الفينيق فإن الشعر هو وسيلة التجدد في العالم، وكما أن للنار القدرة على الكشف، فإن الشعر –أيضًا- هو كشف ورؤيا، وهذا ما يبرز قيمة الشعر وطبيعة عمله في اللغة ذاتها من أجل العالم/الوجود، فالشعر باللغة يخلق عالمه الخاص، وعلى أساس ذلك يتبع الفعل اللغة وليس العكس.

3. علاقة جديدة تفترض مرجعية ذاتية يقررها النص الشعري:

وتتشكل المرجعية الذاتية من تكرار الشاعر لمفردة لغوية في نسق معين يعمل على إنتاج دلالة مباينة للمعهود، لتشير إلى مرجعية خاصة غير معتادة، ومن نماذجها البارزة في شعر أدونيس استخدامه لفظة "الجرح"، إذ تشهد حضورًا لافتًا في نصوص هذه المجموعة الشعرية، فقد تكرر

حضورها وما تعلق بها من دوال مثل: "الدم" و"الذبيحة" و"النزيف" و"الشريان" و"العروق" خمسة وعشرين مرة. وللفظة "الجرح" حضور ذو دلالة في شعر أدونيس عمومًا، وقد أشار كمال أبو ديب إلى أن استخدام أدونيس للفظة الجرح يرتفع "إلى مستوى الرمز الذي يستقي مقومات تشكله من تعامل الشاعر الفرد مع المفهوم – اللغة، من جهة، والبنية الثقافية – الاجتماعية الكلية، كما تتجلى في تمثل الشاعر الفرد لها"(82).

إن المرجعية التي تشير إليها لفظة الجرح كثيرة متعددة، مثل: التضحية والفداء والألم وأحيانًا الموت، لكن ورودها في شعر أدونيس قد ارتبط بالخصب والنماء(83)، وتنجم هذه الدلالة عن مرجعية معروفة في الشعر لكونها تشير إلى فض البكارة(84).

تظهر الدلالة هذه المرجعية في قصيدة "أول العشق"، إذ يقول:

قرأ العاشقون الجراح/كتبنا الجراحْ

زمنًا آخر، ورسمنا

وقتنا:

وجهيَ المساء، وأهدابك الصباحْ

وخطانا دمٌ وحنينٌ

مثلهم(85)

فقراءة العاشقين الجراح تنتج زمنًا آخر عبر فعل الكتابة، وهذه المرجعية ستعمل على فرض دلالة خاصة متشابكة على صعيد الإحالة والمرجعية لفعلي القراءة والكتابة، فمن جهة سيصبح فعل الكتابة مماثلاً لفعل المضاجعة، وفعل القراءة مماثلاً لفعل الولادة، ومن جهة أخرى فعل الكتابة يرتبط على نحو ما بالخصب والخصوبة في الإنتاج وما إلى ذلك، كذلك فعل القراءة، إذ كثيرًا ما يتم الحديث عن القراءة الخلاقة والمنتجة ودلالات أخرى باتت معروفة تمامًا فيما عرف في نظرية الأدب باتجاهات القراءة.

إن هذه الدلالة تظهر - وفقًا لهذه المرجعية المتشابكة – في قصيدة "أول الطريق1" و"أول الطريق2"، وتتأكد هذه الدلالة في الجملة الأخيرة من القصيدة الثانية التي تساوي بين فعل الشعر وفعل النار(86).

واللافت للانتباه في استخدام أدونيس للفظة "الجرح" الاقتران الذي يقيمه بين فعل الجرح وفعل النار كما جاء في قصيدة "أول الاجتياح":

لهبٌ يتغلغل في جثة الأرض

نستأصل العائلة

ونقيم الصداقة

غنوا

للشقوق التي تجرح الأرض

هذا زمن يتفتت

غنوا

كهجوم الفجيعةْ[87]

فنسق اللغة الشعرية في هذه القصيدة يُظهر حالات الاقتران السابقة، ويستحضر دلالاتها ومرجعياتها، فإحراق جثة الأرض هو إيذان ببدء حياة جديدة، هذه الدلالة لا تقررها اللغة الشعرية على نحو مباشر، لكن المرجعية التي تحيل إليها اللغة من خلال لفظة "النار" هي ما تشير إلى ذلك، بالاستناد إلى مرجعية "أسطورة الفينيق". والحياة الجديدة ستقوم بإزالة العالم القديم وأنساقه التي قررها سابقًا، وهو ما يفسر قوله: "نستأصل العائلة" إشارة إلى زوال الأنساق الاجتماعية التي تأسس عليها العالم القديم، ليقيم علاقة جديدة هي الصداقة، عندئذ سيكون جرح الأرض يستوجب الغناء والفرح لأنه إيذان ببدء عالم جديد وحياة جديدة على أنقاض حياة سابقة، ولذلك كان الغناء في نهاية القصيدة كهجومِ الفجيعة، فالجرح هنا يحمل دلالة إيجابية. وهذا يظهر كيف أن دلالة اللغة الشعرية تحددت وفقًا لنسق اللغة الشعرية الجديد لا وفقًا لنسق اللغة المعتاد، الذي ارتبط بمرجعياته العادية.

وتكتسب لفظة "دماء" دلالة مماثلة لتشير إلى الحياة الجديدة، كما يظهر في قصيدة "أول الحياة":

في نسيج الإباده

من سماء بلا مطر

كان يأتي،

في دماءٍ تتوِّجه كان يمشي

ويقول المدى، ويقول الولادهْ... [88]

إن هذه النماذج تكشف عن فعل الشاعر في اللغة، وتظهر أن الرؤية التي يجتهد الشاعر في أن يقدمها تتجاوز حدود الواقع، وتؤسس وجودها على أساس أنها لغة خاصة فقدت فيها الدوال صلتها بما تحيل إليه في أصل الوضع اللغوي.

4. **علاقة مرجعية تقام على أساس التجربة الشعرية للشاعر ذاته**، بحيث لا تحيل الدوال إلى مرجعية أسطورية أو تراثية، وإنما إلى شعر الشاعر ذاته، فبعض قصائد هذه المجموعة تحيل إلى تجربة أدونيس الشعرية وقاموسه الشعري، ذلك ما يبدو من خلال حضور اسم "مهيار" في قصيدة "أول الكيمياء" و"أول العهد" و"أول الحنين"، إذ يتضح أن الإحالة هنا ليست إلى شخصية مهيار كما عرفت في التراث بقدر ما تحيل إلى مهيار الدمشقي في ديوان أدونيس المعروف "أغاني مهيار الدمشقي"، ذلك ما يبدو بوضوح عندما يقول في قصيدة "أول العهد":

أين صارت أغانيك، مهيار، أين؟[(89)]

كذلك يحيل أدونيس إلى شعره من خلال حديثه عن "زهرة الكيمياء" عندما يقول في قصيدة "أول الكيمياء"

مرحبًا، زهرة الكيمياء
نحن، هذا الصباح، شقيقان – ندان،
والكون فينا سواءْ [(90)]

إذ تحيل العبارات الشعرية هنا إلى قصيدته "زهرة الكيمياء" في ديوان "كتاب التحولات والهجرة في أقاليم الليل والنهار"، ويبدو أن ثمة شبكة دلالية ترتبط بزهرة الكيمياء القديمة، فهي تشهد امتدادًا في قصائد هذه المجموعة في حديثه عن "الوردة الأولية"[(91)] و"زهرة الأقحوان"[(92)]، فزهرة الكيمياء القديمة ترتبط بـ"حلم الكيمياء القديمة في محاولتها لتحويل المواد الخسيسة إلى مواد ثمينة"[(93)]، وهي مرتبطة في جملة القصيدة بأسطورة الفينيق، حيث تشير إلى التحول من الشيخوخة إلى الولادة الجديدة، ويظهر تركيز الشاعر على لفظة "الزهرة" في قصيدة "مرآة خالدة" من ديوان "المسرح والمرايا"[(94)]، التي ترمز إلى الحياة والعناصر التي تشكل منها الكون حسب الفلسفات القديمة[(95)]، وهذه الإشارات جميعها هي التي تبرر النسيج اللغوي لقصيدة "أول الكيمياء"، وكم يبدو من الواضح أن الإحالة فيها إلى تجربة الشاعر الذاتية ومسيرته الشعرية كما توحي عبارة "مرحبًا، زهرة الكيمياء".

إن الاقترانات الدلالية التي أوجدت سياقات خاصة قد عدلت في نسق اللغة المعتاد لتقدم لغة شعرية مفعمة بالمحمولات الدلالية ذات الإحالات المتعددة، وهو ما يظهر سرَ خصوصية اللغة الشعرية في هذه المجموعة، وفي شعر أدونيس، ثم في شعر الحداثة إجمالاً. فاللغة الشعرية أصبحت تقبع تحت وطأة الذات الشاعرة ورغبتها في السيطرة على موجودات الكون، وإذ تظهر

النصوص الشعرية الحداثية حساسية خاصة إزاء الكون، فإن اللغة المعتادة باتت غير قادرة على حمل عبء هذه الرؤية، ولذلك لوحظ توجه الشعراء نحو طرق التعبير عند الصوفية، لا لأنهم صوفيون، ولكن لأن اللغة الصوفية وحدها القادرة على إثارة الإحساس بالكون بطريقة الكشف والرؤية التي تتجاوز المادي والمحسوس، فكان من الطبيعي أن تتشكل اللغة الشعرية على هذا النحو الذي يخرق عمليات الإحالة والمرجعيات الواقعية المعتادة.

وختامًا لا بدّ من الإشارة إلى أن هذه الدراسة إنما سعت إلى أن تقرر بعض جوانب الشعرية في خصوصيتها اللغوية كما تظهر في شعر الحداثة، وإظهار الأساس المعرفي والنظري الذي دفع إلى تبني هذه الطريقة في الصياغة والنسج، لتأتي اللغة الشعرية مجسدة لأسس معرفية نظرية كانت حصيلة معرفة نقدية في الأساس، شكل أدونيس عبر مسيرته الشعرية والتنظيرية الطويلة أساس تجربة الشعر العربي الحديث إجمالاً، ولعل مما أُريدَ إيضاحه كيفية التعامل مع هذه اللغة وفقًا لهذه المنطلقات المعرفية والنظرية مباشرة أو خفية، ليشكل ذلك جزءاً من الكفاية الأدبية لدى القارئ حينما يقدم على قراءة هذا الشعر.

Critical awareness and the lingual referential problematic areas in modernized poetry in the collection of Adonis' primary collection as a cases study

Sami Ababneh, *Arabic Dept ., Jadara University, Irbid, Jordan.*

Abstract

This research studies the linguistic problematic areas in the poetry of Adonis which represents one of the remarkable models in modernized poetry; it investigates the relationship between the semantics and the reference and links this problematic area with critical awareness and knowledge that Adonis possess in theoretical poetic writing which influenced his poetic language.

This research reveals this problem through three criteria; the linguistic, philosophical and critical research.

The research also shows the critical awareness of the nature of the relationship between the semantics and its referential in Adonis' ideas about poetic writing. Analytic study is conducted on this problematic area in his "AL-Awael" collection in an attempt to discover the effect of poetry in language in some of his texts collection and how poetry plays a role in the fluctuation of the relationship between semantics and its referential in the studied texts.

قدم البحث للنشر في 2008/1/14 وقبل في 2008/6/29

الهوامش:

(1) انظر كولر، جوناثان، "الكفاءة الأدبية"، ترجمة: علي الشرع، **مجلة نوافذ**، النادي الأدبي الثقافي جدة، ذو القعدة، 1420هـ - 2000، ع 11، (63).

(2) سوسير، فردينان دي، **علم اللغة العام**، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، بيت الموصل، ط2، 1988، ص134.

(3) المرجع السابق، ص139.

(4) المرجع السابق، ص139.

(5) عبابنة، سامي، **اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري الحديث**، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2004، ص230.

(6) مونان، جورج، **مفاتيح الألسنية**، عربه الطيب البكوش، منشورات سعيدان، سوسة، 1994، ص 41.

(7) Tallis, Raymond, *Not Saussure, Acritique of Post-Saussurean Literary Theory*, Macmillan Press, London , second edition, 1995, p48.

(8) تشومسكي، نعوم، **آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن**، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، ص148.

(9) غاليم، محمد، **المعنى والتوافق مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي**، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، 1999، ص55.

(10) بناني، عز العرب لحكيم، **الظاهراتية وفلسفة اللغة تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية**، أفريقيا الشرق، المغرب، 2003، ص19.

(11) المرجع السابق، ص49.

(12) المرجع السابق، ص48.

(13) المرجع السابق، ص49.

(14) المرجع السابق، ص62.

(15) المرجع السابق، ص82.

(16) فريجه، جوتلوب، **المعنى والمرجع**، في: **المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث**، ترجمة وتعليق عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب، بيروت، ط2، 2000، ص107.

(17) هكذا ورد تفسير مرجع العبارتين عند فريجه، المرجع السابق، ص109. في حين نعرف جميعًا أن النجم الذي يظهر صباحًا ومساءً هو كوكب الزهرة.

(18) بناني، عز العرب لحكيم، **الظاهراتية وفلسفة اللغة تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية**، ص87.

(19) المرجع السابق، ص137.

(20) فوكو، ميشيل، **الكلمات والأشياء**، ترجمة مطاع صفدي وآخرين، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1989-1990، ص34.

(21) سعيد، إدوارد، **العالم والنص والناقد**، ترجمة عبد الكريم محفوض، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000،ص7.

(22) Bertens, Hans, *the basics literary theory*, Routledge, London and New York, first published, 2001, p 40.

(23) المرجع السابق، ص 21.

(24) Culler, Jonathan. *Structuralist Poetics, Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* , Routledge , London , 1994,p 96.

(25) Tallis, Raymond, *Not Saussure*, p15.

(26) سوسير، فردينان دي، **علم اللغة العام**، ص131.

(27) عبابنة، سامي، **اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري الحديث**، ص232.

(28) بارت، رولان، **نقد وحقيقة**، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء لحضاري، حلب، ط1، 1994، ص108.

(29) ريكور، بول، **الوجود والزمان والسرد**، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1999، ص274.

(30) ياكسبون، رومان، **قضايا اللغة الشعرية**، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء - المغرب، ط1988،ص 19.

(31) Tallis. Raymond, *Not Saussure*, p28.

(32) المرجع السابق، ص 15.

(33) المرجع السابق، ص90.

(34) Iser, Wolfgang, *The Act of Reading, Atheory of Aesthetic Respanse*, Translation of Der Akt des Lesens, Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, second printing, 1981, p108.

(35) Tallis. Raymond, *Not Saussure*, p47.

(36) سعيد، إدوارد، **العالم والنص والناقد**، ص41.

(37) ريكور، بول، **من النص إلى الفعل أبحاث التأويل**، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، 2001، ص86.

(38) الشرع، علي، **لغة الشعر العربي المعاصر في النقد العربي الحديث**، منشورات عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، 1991، ص47. وانظر ما يقوله صلاح فضل في **أساليب الشعرية المعاصرة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص249.

(39) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **زمن الشعر**، دار الساقي، بيروت، ط6، 2005، ص66.

(40) المرجع السابق، ص66-67.

(41) المرجع السابق، ص67.

(42) المرجع السابق، ص67.

(43) المرجع السابق، ص68.

(44) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **فاتحة لنهايات القرن**، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 1998، ص259.

(45) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **مقدمة للشعر العربي**، دار الفكر، بيروت، ط5، 1406هـ-1986م، ص109.

(46) المرجع السابق، ص127.

(47) المرجع السابق، ص137.

(48) المرجع السابق، ص138. وانظر ما يقوله أدونيس في كتابه: **موسيقى الحوت الأزرق**، دار الآداب، بيروت، ط1، 2002، ص38.

(49) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **مقدمة للشعر العربي**، ص139.

(50) انظر: المرجع السابق، ص119. وأدونيس (علي أحمد سعيد)، **زمن الشعر**، ص15. وأدونيس، **موسيقى الحوت الأزرق**، ص26.

(51) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **مقدمة للشعر العربي**، ص119.

(52) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **فاتحة لنهايات القرن**، ص259.

(53) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **زمن الشعر**، ص52.

(54) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **مقدمة للشعر العربي**، ص126.

(55) المرجع السابق، ص126-127.

(54) أدونيس، **موسيقى الحوت الأزرق**، ص33-34.

(55) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **مقدمة للشعر العربي**، ص139.

(56) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، دار العودة، بيروت، ط5، 1988، ص453.

(57) الشرع، علي، **لغة الشعر العربي المعاصر**، ص46.

(58) **الكتاب المقدس**، إنجيل يوحنا، الإصحاح الأول، الآيات (1-3).

(59) **القرآن الكريم**، سورة الأنعام، آية (47).

(60) الحفني، عبد المنعم، **الموسوعة الصوفية**، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 2003م-1424هـ، ص405.

(61) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص482.

(62) بياجيه، جان، **البنيوية**، ترجمة عارف منيمة وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت – باريس، ط4، 1985، ص63.

(63) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، الصفحات على الترتيب: 456، 457، 459، 462، 463.

(64) المرجع السابق، ص 456.

(65) المرجع السابق، ص 457.

(66) انظر هذه الفكرة لدى: الشرع، علي، **لغة الشعر العربي الحديث**، ص49. كما تظهر في آراء أدونيس التنظيرية والنقدية في مؤلفات عدة، انظر: أدونيس، **مقدمة للشعر العربي**، ص125، **وزمن الشعر**، ص60، **وفاتحة لنهايات القرن**، ص295.

(67) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص463.

(68) المرجع السابق، ص 462.

(69) بناني، عز العرب لحكيم، **الظاهراتية وفلسفة اللغة**، ص137.

(70) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص465.

(71) المرجع السابق، ص464.

(72) انظر وقوف علي الشرع عند قصيدة "أول الطريق1" و"أول الطريق2" في كتابه: **بنية القصيدة القصيرة في شعر أدونيس**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1987، ص95.

(73) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص457.

(74) أدونيس (علي أحمد سعيد)، **زمن الشعر**، ص67.

(75) المرجع السابق، ص475.

(76) انظر قصيدة أدونيس: "أيام الصقر" في **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج1، ص455.

(77) فولر، أدموند، **موسوعة الأساطير الميثولوجيا اليونانية الرومانية الاسكندنافية**، ترجمة حنا عبود، الأهالي للتوزيع، دمشق، ط1، 1997، ص178.

(78) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص479.

(79) المرجع السابق، ص469.

(80) المرجع السابق، ص472.

(81) المرجع السابق، ص485.

(82) أبو ديب، كمال، "الواحد /المتعدد البنية المعرفية والعلاقة بين النص والعالم"، **فصول**، مج15، صيف 1996، ع2، ص48.

(83) انظر قصيدة أدونيس "الجرح" في ديوان أغاني مهيار الدمشقي"، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج1، ص280.

(84) انظر: ماركيه، جان- فرانسوا، **مرايا الهوية الأدب السكون بالفلسفة**، ترجمة كميل داغر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005، ص284.

(85) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص466.

(86) تنكشف هذه الدلالات بوضوح في: الشرع، علي، **بنية القصيدة القصيرة في شعر أدونيس**، ص94-96.

(87) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص491.

(88) المرجع السابق، ص488.

(89) المرجع السابق، ص460.

(90) المرجع السابق، ص459.

(91) المرجع السابق، ص489.

(92) المرجع السابق، ص455.

(93) الشرع، علي، **بنية القصيدة القصيرة في شعر أدونيس**، ص65.

(94) أدونيس، **الأعمال الشعرية الكاملة**، مج2، ص180.

(95) الشرع، علي، **لغة الشعر العربي المعاصر في النقد العربي الحديث**، ص68.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

القرآن الكريم.

الكتاب المقدس.

أدونيس، علي أحمد سعيد. (1988). **الأعمال الشعرية الكاملة**، دار العودة، بيروت، ط5.

أدونيس، علي أحمد سعيد. (2005). **زمن الشعر**، دار الساقي، بيروت، ط6.

أدونيس، علي أحمد سعيد. (1998). **فاتحة لنهايات القرن**، دار النهار للنشر، بيروت، ط1،.

أدونيس، علي أحمد سعيد. (1406هـ-1986م**). مقدمة للشعر العربي**، دار الفكر، بيروت، ط5.

أدونيس، علي أحمد سعيد. (2002). **موسيقى الحوت الأزرق**، دار الآداب، بيروت، ط1.

ثانيًا: المراجع العربية:

أبو ديب، كمال. (1996). "الواحد /المتعدد البنية المعرفية والعلاقة بين النص والعالم"، **فصول**، مج15، ع2.

بناني، عز العرب لحكيم. (2003). **الظاهراتية وفلسفة اللغة تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية**، أفريقيا الشرق، المغرب.

الحفني، عبد المنعم. (2003م-1424هـ). **الموسوعة الصوفية**، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1.

الشرع، علي. (1987). **بنية القصيدة القصيرة في شعر أدونيس**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

الشرع، علي. (1991). **لغة الشعر العربي المعاصر في النقد العربي الحديث**، منشورات عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك.

عبابنة، سامي. (2004). **اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري الحديث**، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1.

غاليم، محمد. (1999). **المعنى والتوافق مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي**، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.

فضل، صلاح. (1998). **أساليب الشعرية المعاصرة**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

ثالثًا: المراجع الأجنبية المترجمة:

بارت، رولان. (1994). **نقد وحقيقة**، ترجمة منذر عياشي، مركز الإنماء لحضاري، حلب، ط1.

تشومسكي، نعوم. (د.ت). **آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن**، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1.

ريكور، بول. (1999). **الوجود والزمان والسرد**، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1.

ريكور، بول. (2001). **من النص إلى الفعل أبحاث التأويل**، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1.

سعيد، إدوارد. (2000). **العالم والنص والناقد**، ترجمة عبد الكريم محفوض، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

سوسير، فردينان دي. (1988). **علم اللغة العام**، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، بيت الموصل، ط2.

فريجه، جوتلوب. (2000). **المعنى والمرجع**، في: **المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث**، ترجمة وتعليق عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب، بيروت، ط2.

فوكو، ميشيل. (1989-1990). **الكلمات والأشياء**، ترجمة مطاع صفدي وآخرين، مركز الإنماء القومي، بيروت.

فولر، أدموند. (1997). **موسوعة الأساطير الميثولوجيا اليونانية الرومانية الاسكندنافية**، ترجمة حنا عبود، الأهالي للتوزيع، دمشق، ط1.

كولر، جوناثان. (1420هـ - 2000). "الكفاءة الأدبية"، ترجمة: علي الشرع، **مجلة نوافذ**، النادي الأدبي الثقافي جدة، ذو القعدة، ع11.

ماركيه، جان- فرانسوا. (2005). **مرايا الهوية الأدب السكون بالفلسفة**، ترجمة كميل داغر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1.

مونان، جورج. (1994). **مفاتيح الألسنية**، عربه الطيب البكوش، منشورات سعيدان، سوسة.

ياكسبون، رومان. (1988). **قضايا اللغة الشعرية**، ترجمة محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء - المغرب، ط.

رابعًا: المراجع الأجنبية غير المترجمة:

Bbertens, Hans. (2001). *The Basics Literary Theory*, Routledge, London and New York, first published.

Culler, Jonathan. (1994). *Structuralist Poetics, Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* , Routledge , London.

Iser, Wolfgang. (1981). *The Act of Reading, Atheory of Aesthetic Respanse*, Translation of Der Akt des Lesens, Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, second printing.

Tallis, Raymond. (1995). *Not Saussure, Acritique of Post-Saussurean Literary Theory*, Macmillan Press, London , second edition.

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب   المجلد 7 العدد 1، 2010، ص ص 143- 172

الأوضاع الداخلية في الأردن بعد أحداث عام 1957م*

احمد حامد القضاة**

ملخص

تبحث الدراسة في الأوضاع الداخلية في الأردن بعد أحداث عام 1957م اعتمادا على الوثائق الرسمية والعربية والأجنبية المنشورة وغير المنشورة والمذكرات والمقابلات الشخصية لما تمثله هذه الوثائق من أهمية وثائقية في الدراسات والأبحاث التاريخية لأهمية المعلومات التي تقدمها.

فبينت الدراسة أن الشعب عاش حالة من القلق والخوف في ظل الأحكام العرفية. وأصبحت الأحزاب السياسية تمارس نشاطها بشكل سري بعد الإعلان عن حلها فتحول الصراع السياسي بين النظام والأحزاب إلى صراع عسكري، وهذا ما أوحت به طبيعة الأعمال التي أخذ يقوم بها أعضاء الأحزاب في الداخل من عمليات تفجير ومحاولات اغتيال لبعض الشخصيات السياسية. وعطلت الحياة النيابية، على الرغم من إبقاء مجلس النواب بإسقاط عضوية بعض أعضاء المعارضة واعتقال بعضهم وإجراء تعديلات دستورية لمصلحة النظام، وكشفت الدراسة عن أن القصر أصبح مقتنعاً بضرورة إعادة هيكلة الجيش على مبدأ الموالاة أولاً وآخراً للنظام.

مدخل:

شهدت نهاية عام 1956م تشكيل أول حكومة حزبية ائتلافية من الأحزاب السياسية في الأردن ولكنها لم تدم طويلا. إذ استقالت في 10 نيسان عام 1957م؛ بسبب توتر العلاقة بين الملك حسين ورئيس الوزراء سليمان النابلسي[1]، وتدخل الجيش في السياسية من خلال تنظيم الضباط الأحرار الذي تشكل في عام 1948م باسم التنظيم السري للضباط الوطنيين في الجيش الأردني، وبعد قيام ثورة تموز بمصر عام 1952م اتخذ التنظيم مباشرة اسم (حركة الضباط الأردنيين الأحرار) [2] الذين كانوا في الغالب ينتمون إلى حزب البعث العربي الاشتراكي. وتوج هذا الخلاف بتدخل الجيش لإنهاء الأزمة بين الملك والحكومة من خلال حركة 13 نيسان 1957م (أحداث الزرقاء)[3]، التي أشيع بأنها كانت تهدف الى قلب نظام الحكم في الأردن بدعم من مصر وسورية.

---

* هذا البحث مستل من أطروحة ماجستير للباحث

** قسم التاريخ، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

وشكلت المواجهة بين القصر والحكومة حداً فاصلاً بين مرحلتين من حياة البلاد السياسية والدستورية، الأولى: توج بها العمل الوطني بإفشال الخطط الاستعمارية الرامية إلى جر الأردن لحلف بغداد، وتحرير الجيش من الوصاية البريطانية، وإلغاء المعاهدة الأردنية البريطانية لعام 1948م، وإخراج القوات الأجنبية من البلاد، والاستغناء عن المعونة المالية البريطانية، واستعادة الجماهير لقدر كبير من حرياتها الديمقراطية، الأمر الذي أنعش الحياة السياسية، ومكن من وصول الأغلبية الوطنية إلى المجلس النيابي الخامس بزعامة حكومة النابلسي.

أما المرحلة الثانية: فقد بدأت بعد أحداث نيسان عام 1957م، لتكون شاهدا على نهاية المد الوطني، وذلك بتجريد الجماهير من حرياتها وحقوقها الديمقراطية والسياسية[4].

1- الشعب:

كلف الملكُ حسين إبراهيمَ هاشم بتشكيل الوزارة بعد مظاهرات 24 نيسان عام 1957م، وطلب منه اتخاذ جميع الإجراءات التي تكفل صيانة الوطن من الخطر وحمايته من العبث والفساد[5]، وللسيطرة على الأوضاع الداخلية سارعت الحكومة إلى إعلان الأحكام العرفية التي عاش الشعب خلالها حالة من التردي والخوف[6]. فأعطت الحاكم العسكري العام ومساعديه صلاحيات باعتقال أي شخص، ودخول المنازل والمحلات، وتفتيشها في أية ساعة من ساعات الليل والنهار، ولم تكن قراراتهم تخضع إلى أي استئناف من قبل المواطنين[7]، وتم تقييد حرية الشعب، فصدر قرار يقضي منع التجول في ساعات الليل والنهار في عمان والقدس ونابلس ورام الله[8].

ولتسهيل إجراءات الأحكام العرفية، شكلت محكمتان عسكريتان لضفتي المملكة وتتكون هيئة المحكمة من ثلاثة ضباط (قضاة)، ونائب عامٍّ لكل محكمة، ولم يكن هذا النوع من المحاكم مقيداً بالإجراءات الجنائية العادية، إذ كان الحاكم العام هو الذي يحدد نطاق سلطة المحكمة، ومدى عقوبتها، وكان يصادق على قرارات المحكمة ولا يرجعون في أحكامهم إلى الملك إلا في أحكام الإعدام[9].

وكان الإجراء الثاني لتسهيل تطبيق الأحكام العرفية مبادرة الحكومة بتعيين سليمان طوقان وزيرا للدفاع، وحاكماً عسكرياً عاماً في المملكة، وتعيين مجموعة من الحكام العسكريين في أنحاء المملكة، فوضت إليهم صلاحيات الحاكم العسكري العام في عمان، على النحو الآتي[10]:

1- جمال طوقان: حاكماً عسكرياً لمحافظة القدس ولوائي القدس والخليل.

2- حسن الكاتب: حاكماً عسكرياً للواء نابلس.

3- مفلح عوجان: حاكماً عسكرياً للواء عجلون.

4- سلمان القضاة: حاكماً عسكرياً للواء الكرك.

5- صلاح السحيمات: حاكماً عسكرياً للواء البلقاء.

6- وحيد العوران: حاكماً عسكرياً للواء معان.

بادرت الحكومة إلى حل لجان التوجيه الوطني[11]، وأية لجان فرعية تابعة لها في الأحياء والقرى والتي شكلت بأمر من حكومة سليمان النابلسي في 1956/10/31م[12]، وأصدرت قراراً يقضي بحل المجالس البلدية، أو أية لجنة تقوم مقام المجالس البلدية، على أن تستبدل تلك اللجان أو المجالس بلجنة جديدة، ويحدد مجلس الوزراء عدد أعضائها، لتولي إدارة الشؤون البلدية وبالشروط التي يحددها مجلس الوزراء[13].

وعملت الحكومة على مصادرة حرية الرأي والتعبير، وذلك بمصادرة الصحف والمجلات ومنها: الجماهير والميثاق واليقظة وصوت الشعب، وتم حظر دخول المطبوعات من مصر وسورية[14]، حتى أن الحاكم العسكري أُعطي الحق بسجن أي شخص ينشر أخباراً كاذبة مدة سنتين، ولمن يطعن بالذات الملكية مدة ثلاث سنوات[15].

وللحد من خطورة الموقف أغلقت المدارس في عمان والسلط ومادبا وكلية الزراعة الحكومية ومدارس وكالة الغوث، في حين بقيت المدارس في الضفة الغربية، وتحديداً في جنين وطولكرم والخليل مفتوحة، واشترط الحاكم العسكري لإعادة فتح المدارس أن يقدم الآباء ضمانات كافية على سلوكات منضبطة لأولادهم[16]، وكما اتَخذ قرار بحل مؤتمر الطلبة، وجميع فروعه في أنحاء المملكة، الذي كان بمثابة اتحاد للطلبة[17].

وعملت الحكومة على تطهير الجهاز الإداري، وطردت العديد من الموظفين ذوي الميول الحزبية وخاصة في وزارة التربية والتعليم[18]، وأُعطي كل وزير في وزارته حقاً بطرد أي موظف[19].

وانعكست الأحكام العرفية على الحركة العمالية بشكل مباشر، فقد طورد النقابيون الديمقراطيون، واعتقلوا واضطر عدد منهم إلى مغادرة البلاد، وقيدت حريات النشاط النقابي، وأخضعت النقابات العمالية لمراقبة أجهزة الأمن وإشرافها، وجرى حل العديد من النقابات،واضطرت مجموعة من النقابات إلى حل نفسها مثل: نقابتي عمال الإسمنت، والزراعيين، وست نقابات أخرى لمستخدمي الدولة، والمعلمين الحكوميين، ونتيجة لذلك تراجع عدد النقابات

المسجلة من 39 نقابة عام 1955-1956م إلى 29 نقابة عام 1958-1959م، ثم إلى 16 نقابة عام 1960-1961م، كما انخفض عدد الأعضاء في النقابات[20].

واعتمدت الحكومة على المساعدات الأمريكية ذات النفوذ المتنامي في المنطقة نتيجة الوضع الاقتصادي في الأردن، وقد كبلت البلاد بالمساعدات المالية والتقنية والهبات المقدمة إلى الحكومة، كما أحكمت ربط الاقتصاد بالسوق الرأسمالي، من خلال المساعدات المالية التي قدمتها الولايات المتحدة لخزينة الدولة، وأخضع الاقتصاد الأردني إلى نمط مشوه من التطور الرأسمالي،أدى إلى تعميق اختلال توازنه وطابعه الكومبرادوري والتقني، حيث باتت الغلبة للقطاعات الخدمية كـ: الإدارة العامة والدفاع، والتجارة، والخدمات الأخرى، وانحسرت مكانة القطاعات الإنتاجية كـ: الزراعة، والصناعة، والتعدين[21].

وبالنسبة للموقف الشعبي من حكومة إبراهيم هاشم، فقد أيدت الأوساط الرسمية والطبقة الوسطى من الشعب الحكومة، في حين بقيت الطبقة العامة مؤيدة لحكومة النابلسي فتوجهت الوفود الرسمية إلى البلاط الملكي للإعلان عن ولائهم للملك وللحكومة، وذلك من خلال خطابات قصيرة أشار فيها المتحدثون إلى المؤامرة، معلنين التأييد الكامل للحكومة[22].

كما عقدت الهيئات الرسمية عدداً من الاجتماعات، فعقدت اجتماعاً في بلدية رام الله أعلنت فيه الهيئات الرسمية تأييدها للملك حسين وخطوات الحكومة[23].

وأخذت الصحف اليومية تنشر كل يوم استنكارات أشخاص كثيرين بأنه لا علاقة لهم بالشيوعية أو أي حزب سياسي، وان همّ الواحد منهم في الحياة هو كسب قوته وإعالة نفسه وعائلته، وإنه يؤيد إجراءات الحكومة[24].

أما الصحف التي لم تعلن موقفها من الأزمة في نيسان، وخاصة (الدفاع) فقد أيدت الحكومة، ووصفتها بأنها رشيدة في أعمالها وأفعالها، وأنها نجحت في تحقيق الأمن والاستقرار[25].

وعلق السفير البريطاني على هذا الموقف المغاير، بقوله: "فالعرب معروفون بعدم امتلاكهم شجاعة المواطنة، وهم يصفقون لكل من يحكمهم"[26].

وبعد استقرار الأحوال الداخلية طلب عدد من النواب إلغاء الأحكام العرفية، ولكن سمير الرفاعي لم يستجب لطلبهم، وألقى بياناً في مجلس النواب، برر فيه استمرار الأحكام العرفية باضطراب منطقة الشرق الأوسط عموماً، والمنطقة العربية خصوصاً لبنان، ووعد بإنهاء الأحكام العرفية في حالة استقرار الأوضاع في الأقطار العربية المجاورة بقوله: "فإذا كنتم تريدون مني وعداً باسم الحكومة عن الأحكام العرفية، فأنا على استعداد لأن أقطع أمامكم الآن هذا الوعد،

وهو أنه في الوقت الذي تستقر فيه الأمور في البلاد المجاورة، ويصبح وضع الاستقرار والهدوء مثلما نتمناه، وفي الساعة التي تشعر الحكومة فيها بأن أمن الحكومة الخارجي، أصبح في وضع يساعدها على أن تزيل الأحكام العرفية، فلن تتردد الحكومة في اتخاذ هذه الخطوة عند ذلك..."[27] واستمرت الأحكام العرفية حتى أواخر كانون الثاني 1958م.

وبالنسبة لدستورية الأحكام العرفية فهو قرار دستوري، يستند إلى الدستور، فالمادة (125) منه تنص: "في حالة حدوث طوارئ خطيرة تعتبر معها التدابير والإجراءات بمقتضى المادة السابقة من هذا الدستور غير كافية للدفاع عن المملكة، فللملك بناء على قرار مجلس الوزراء أن يعلن بإرادة ملكية الأحكام العرفية في جميع أنحاء المملكة...."[28].

2- الأحزاب:

تبع إعلان الأحكام العرفية حل الأحزاب وملاحقة قياداتها، وكوادرها وزجها في السجون وحظر منشوراتها، ومع ذلك فقد تمكن عدد لا بأس به من أعضاء الأحزاب من الهروب إلى سورية[29]، وفرضت الإقامة الجبرية على سليمان النابلسي زعيم الحزب الوطني الاشتراكي، وكانت الإقامة الجبرية أشد على نفسه من السجن والمنفى، فحظر على أقاربه وأصدقائه زيارته، وكان يعيش مع زوجته، وابنه فارس.وقد حاول -كما يذكر النابلسي- سمير الرفاعي أن يخفف عنه الإقامة الجبرية بطلب من الملك.[30] في الوقت الذي بقي فيه خمسة من أعضاء الحزب في البرلمان، وقد حاول هؤلاء إسقاط حكومة إبراهيم هاشم إلا أنهم فشلوا في تحقيق ذلك[31].

وجه الملك خطاباً إلى الشعب في 1957/4/25م، قلل فيه من شأن الأحزاب السياسية واصفاً الحزبيين بأنهم: "فئة لا تخشى الله، ولا الضمير، رضيت أن تبيع نفسها رخيصة لغيرها...وأصبح لا هم لبعضها إلا إشاعة الدسائس وتلفيق التهم وخلق المؤامرات"[32].

وفي المحكمة العسكرية العرفية وبعد تلاوة قرار الاتهام بحق الضباط الأحرار، ألقى العقيد محمد السعدي ممثل هيئة الادعاء العام كلمة تهجم فيها على الأحزاب السياسية،خاصة الحزب الوطني الاشتراكي وحزب البعث العربي الاشتراكي، حيث قال: [33]

"أما الحزب الوطني الاشتراكي، فقد ضم رجالاً وأشخاصاً جمعتهم المصالح الخاصة لا المصالح العامة، إذ أن المتطرفين منهم لا يعتنقون عقيدة محددة المعالم في السياسة والاقتصاد والاجتماع، بل تسيطر على قلوبهم نزوة الوصول إلى الحكم بأقرب الطرق، وتؤلف بينهم موائد الطعام وحفلات الشراب، وفوق هذا وذاك، فإنهم شرذمة من الانتهازيين الوصوليين، انساقوا وراء الأحزاب الهدامة، وأخذوا يستعملونها أداة لإشاعة الفوضى في سبيل تحقيق أطماعهم.

أما أعضاء حزب البعث العربي الاشتراكي، فهم كتلة سياسية طارئة دخيلة تنضوي تحت جناح حزب خارجي في بلد شقيق، تكون في ظروف معينة، منذ مستهل الحرب العالمية الثانية، فأخذه مؤسسوه عن النازية والفاشية، وصبغوا مذهبهم بصبغة عربية باهتة،لا هي غربية ولا هي شرقية، وهم زيادة في الفوضى والارتجال، يقولون بالتفرد والتميز وسيادة العرب، إلى آخر هذه المفاهيم الملتوية التي ليس لها مدلول واضح في أذهانهم، والتي لا تناسب عصر القنبلة النووية الذي نعيش فيه".

وعملت الحكومة على اعتقال (270) شخصاً لأسباب سياسية وسجن بعضهم من دون محاكمة كما أشارت الوثائق البريطانية(34)، ومن بين الأشخاص المعتقلين لغاية 8 أيار 1957م(35):

1. منيف الرزاز: بعثي.
2. محمد باجس: شيوعي وأحد منظمي حملة عبد الرحمن شقير في انتخابات تشرين أول 1956.
3. عبد اللطيف أبو جبرا: وظفته مكتبة شيوعية في عمان موزعاً.
4. عبد الرحمن فرعون: عضو هيئة تحرير في صحيفة الميثاق.
5. جورج حبش: أحد زعماء الحزب القومي العربي.
6. مسلم بسيسو: رئيس تحرير أخبار وكالة الشرق الأوسط في عمان، ومتعاطف مع الشيوعية.
7. محمد لصوي: مشترك في نشر صحيفة الجماهير.
8. طلعت حرب: شيوعي في رام الله.
9. جميل البديري: مهندس شيوعي من القدس.
10. فؤاد حبش: شيوعي يعمل في مطبعة القدس.
11. خلدون عبد الحق: شيوعي من نابلس.
12. أحمد معروف: شيوعي عضو في المجلس البلدي لمنطقة البيرة.
13. نبيه إرشيدات: شيوعي.

يلاحظ على المعتقلين أنهم من أعضاء الأحزاب وخاصة الحزب الشيوعي.

وعلى الرغم من صدور قرار بحل الأحزاب، إلا أنها عملت في السر، وخاصة حزب البعث العربي الاشتراكي عن طريق قيادات سرية، كانت توجه بعض العناصر في العمل لتوزيع المنشورات(36)، وفي أثناء وجود أعضاء الأحزاب في سورية أخذت تتدرب للقيام بأعمال التفجير

واغتيال بعض الشخصيات السياسية في الأردن، وكان من بينها: الحزب الشيوعي وحركة القوميين العرب، وحزب البعث، إلا أن أعضاء الحزب الشيوعي انسحبوا من هذه الأعمال لعدم اقتناعهم بجديتها ونتائجها[37].

ويذكر محمود موسى العبيدات أن أعضاء حركة الضباط الأحرار الذين لجأوا إلى سورية، أخذوا يعملون مع الأحزاب السياسية العاملة في الخفاء في الأردن، حيث كانت تطبع المنشورات باسم الضباط الأحرار في سورية عن طريق المكتب الثاني بالتعاون مع الضابط نعسان زكار أحد ضباطه، ويتم إيصالها لعمان عن طريق سائقي سيارات عمان-دمشق، ومن ثم توزع هذه المنشورات في داخل الأردن عن طريق حزب البعث العربي الاشتراكي[38].

فقد نظم عضوا حزب البعث عبدالله الريماوي، وعبدالله نعواس بالاتفاق مع محمود موسى العبيدات على تجنيد بعض الأشخاص للقيام بما يلي:[39]

1- درس الحالة العامة في الأردن شعبيا، وعسكريا وتقديم معلومات عن الكتائب وتنقلاتها وضباطها.

2- تأليف خلايا في الأردن، يدخل لتدريبها متطوعون من الأردنيين الفارين أو السوريين حتى إذا دربت زودت بالسلاح.

3- العمل على الوصول إلى ملفات التحقيق الخاصة بالضباط إما بالإقناع أو بالإغراء المالي وإن عجز عن ذلك فبالحرق أو النسف.

4- القيام باغتيال شخصين من أربع شخصيات هم: سمير الرفاعي،وصادق الشرع، وبهجت التلهوني، وراضي العبدالله.

ولم يقتصر العمل على توزيع المنشورات، بل أخذت حركة الضباط الأحرار تساهم في إدخال المتفجرات والذخائر إلى الأردن، وكما يذكر العبيدات فإنه شخصياً كان ينقل المتفجرات والذخائر إلى الأردن، وكان يرافقه أحيانا فؤاد نصار وإبراهيم الطوال، وكانت عملية عبور الذخائر والمتفجرات للأردن سهلة خاصة أن معظم الضباط الأردنيين كانوا يشاركون في بعض العمليات في الداخل [40].

واستخدمت هذه المتفجرات من قبل أعضاء الأحزاب، فكما تذكر الوثائق البريطانية أنه في ليلة 11 تشرين الأول 1957م، وقع انفجار في وزارة الداخلية، واكتشفت قنبلة موقوتة في منزل هاشم الجيوسي وزير المواصلات في نابلس قبل انفجارها[41]، ووقع انفجار على باب منزل وزير الاقتصاد خلوصي الخيري في 1957/12/1م[42].

وكشف التحقيق أن معظم الذخائر والمتفجرات التي استخدمت، كانت تعود إلى سلاح الهندسة في الجيش الأردني، حيث شارك بعض أفراد سلاح الهندسة في عمليات التفجير وتهريب المتفجرات. فوجهت إلى الضابط أسامة القاسم أحد أفراد سلاح الهندسة -هو نسيب علي الحياري رئيس الأركان السابق- تهمة المشاركة بعمليات تهريب المتفجرات إلى أعضاء الأحزاب كما أن بعضها جاء من الخارج خاصة من سورية(43).

وللحد من خطورة الموقف صدر مرسوم ملكي بموجب تعليمات الأحكام العرفية متمثلة بقانونين هما، الأول: عقوبة الموت للاستخدام غير القانوني للأسلحة النارية، أو المتفجرات، الثاني: السجن مدة خمس عشرة سنة لامتلاكها غير الشرعي(44)، وأصدر الحاكم العسكري قراراً يمنع حمل الأسلحة في الضفة الغربية(45).

ويعد حل الأحزاب قراراً دستورياً؛ لأن غايتها أصبحت غير مشروعة، ووسائلها غير سلمية؛ فقد نصت الفقرة الثانية من المادة (16) من الدستور: "للأردنيين الحق في تأليف الجمعيات والأحزاب السياسية على أن تكون غايتها مشروعة ووسائلها سلمية، وذات نظم لا تخالف أحكام الدستور"(46).

3- الحياة النيابية:

صدرت الإرادة الملكية في 28 نيسان عام 1957م بفض الدورة الاستثنائية لمجلس الأمة(47)، وبقي البرلمان المؤسسة الدستورية الوحيدة التي لم تحل، ولكن الحكومة اتخذت قرار تعليق جلسات البرلمان مدة ثلاثة أشهر ابتداء من 18 حزيران 1957م(48). أما الإبقاء على البرلمان فيعود للأسباب التالية:

1- إضفاء الصبغة الدستورية على الحكومة، وإمكانية حصول الحكومة على دعم البرلمان(49).

2- أنه في حالة حل مجلس النواب، يتعين تشكيل حكومة انتقالية، وإجراء انتخابات عامة خلال أربعة أشهر، إذ ينص الدستور في المادة (73) من الفقرة (2) أنه إذا لم تجر انتخابات عامة في أثناء تلك الفترة، فإن البرلمان المنحل يعقد تلقائيا من دون استدعائه(50).

3- أن أعضاء المعارضة البرلمانية، كانوا في السجن أو قيد الإقامة الجبرية، أو لاجئين إلى سورية؛ لذلك فإن البرلمان لم يكن عقبة في نظر رئيس الحكومة ونائبه الرفاعي من أجل الحصول على الثقة.

افتتح مجلس النواب الدورة العادية في الأول من تشرين الأول 1957م، مع غياب بعض النواب المؤيدين لحكومة النابلسي، وهم: شفيق إرشيدات، ويعقوب زيادين، ويوسف البندك،

وعبد الخالق يغمور، وعبدالله الريماوي، وفائق وراد[51]. بخطاب العرش تطرق الملك حسين إلى الأوضاع الداخلية، وأسباب إقصاء حكومة النابلسي، وإعلان الأحكام العرفية في البلاد بقوله"…..إنه لما يبعث في نفوسنا أشد الألم أن تكون تلك الفتنة العمياء قد تسللت غدراً على يد فئة من ذوي الضمائر الملتوية والعقول الطائشة، أعماها الغرور وفتنتها سياسات الغدر، مدفوعة بنزعة الدس والتآمر تحيك في الظلام حبائل الشر…فجاءت الوزارة الحاضرة والبلاد يسودها جو من الإرهاب والفوضى، بدأت تكشف عن نفسها بالمظاهرات، ومؤامرات التدمير والتخريب التي نظمتها تلك الأحزاب ومن يساندها ويظاهرها في الداخل والخارج، وفي هذا الجو المضطرب لم يكن أمام الوزارة الحالية إلا أن تلجأ إلى الوسائل، والتدابير الزاجرة، مستهدفة إنقاذ البلاد من حكم الفوضى، وتوطيد حكم القانون حقناً للدماء…." [52].

وعلى الرغم من الإبقاء على مجلس النواب منعقداً، إلا أن بعض أعضائه لم يكن بإمكانهم التعبير عن آرائهم بكل حرية، بل كانت اقتراحاتهم وانتقاداتهم موضع تهجم من قبل أعضاء الحكومة، وأعضاء مجلس النواب، فقد عبر فائق العنبتاوي عن ذلك بقوله: "أنا لا يضرني أن أكون وحيداً في هذا المجلس، أنا استعمل حقي كنائب"[53].

وكان من المقرر أن تقدم الحكومة بيانها الوزاري في 15 تشرين الأول عام 1957، كما اتفق أعضاء مجلس النواب على ذلك، إلا أن إبراهيم هاشم أعلن أن خطاب العرش هو البيان الوزاري للحكومة معللا ذلك بقوله:

"ولما كانت الظروف الاستثنائية التي تألفت فيها الوزارة الحالية، لم تفسح لها المجال لتقدم إلى مجلسكم المحترم بيانها الوزاري قبل يوم، فإن هذه الوزارة قد انتهزت أول مناسبة دستورية سنحت لها بانعقاد مجلس الأمة في دورته العادية الحاضرة، فشرحت فيه سياستها الخارجية والداخلية وبينت الأعمال التي قامت بها خلال المدة التي مرت منذ تأليفها في خطاب العرش، وبناء على ما تقدم تعتبر الحكومة أن ما تضمنه خطاب العرش بالنسبة إلى هذه الأمور هو بيانها الوزاري وتتقدم به"[54].

وخطط بأن يكون خطاب العرش هو البيان الوزاري، وهذا واضح من قول سمير الرفاعي للسفير البريطاني في 1957/9/21م: "وعندما يقرأ الملك حسين خطابا من العرش ليتهجم على العناصر المسؤولة عن أحداث البرلمان الماضية، وحسب الإجراءات العادية فإن النواب سيقدمون ردهم على خطاب العرش، وبعد بضعة أيام ستطلب الحكومة التصويت على الخطاب للحصول على الثقة"[55].

وكذلك رد سمير الرفاعي على أحد النواب الذي طلب من الحكومة أن تقدم بيانها الوزاري في الجلسة المنعقدة في 1957/10/10م، فرد الرفاعي: "إن الحكومة مستعدة لتقديم بيانها الوزاري في هذه الدقيقة بأي موعد تريدون فنحن حاضرون"[56].

كما يتضح، فإن النية كانت معقودة على عدم تقديم الوزارة بياناً وزارياً، وإنما ستطلب التصويت على ثقة المجلس باعتبار أن خطاب العرش هو بيانها الوزاري.

قررت الحكومة أن يكون يوم 16 تشرين الأول 1957م موعداً لنيل الثقة على خطاب العرش، وفي 15 تشرين أول قام ممثلون من الحزب الوطني الاشتراكي من أعضاء البرلمان، هم: عبد القادر طاش، حكمت المصري، عبد الحليم النمر، نعيم عبد الهادي، صالح المعشر بزيارة لهزاع المجالي وطلبوا منه إبلاغ الملك حسين بأنهم مخلصون وموالون للعرش، وإنهم يرغبون في أن يخدموا في أية حكومة باستثناء حكومة إبراهيم هاشم وسمير الرفاعي، ولا شك في أن الوطنيين الاشتراكيين اختاروا هزاع المجالي بصفته شخصية بارزة ووحيدة من اليمين،وصديقاً للملك، ولم يكن عضواً في الحكومة. جاءت هذه المحاولة لمنع حكومة إبراهيم هاشم من الحصول على الثقة، ثم أنهم أرادوا أن يكون هزاع المجالي هو رئيس الحكومة التالي، على أن يشاركوا فيها[57].

وقد وقع هزاع المجالي تحت تأثير هذا العرض فنقل رسالة الأعضاء إلى الملك حسين ولم ينقلها إلى الحكومة، وقد استشف الملك حسين تأثير العرض على هزاع فذكره قائلا له: "إن الحكومة الحالية تدعم العرش في حين أن الوطنيين الاشتراكيين عملوا ضده"[58]، أما رد الحكومة على ذلك، فقد جاء عن طريق رئيس المجلس مصطفى خليفة الذي نقل الرسالة على لسان الرفاعي: "بأنها تعتمد على صوت الثقة في اليوم التالي"[59].

وجاءت المحاولة الثانية لإسقاط الحكومة وإجبارها على التعاون مع أعضاء الحزب الوطني الاشتراكي، إذ استقال ستة من أعضاء الحزب من مجلس النواب يوم التصويت على الثقة، إلا أن الحكومة قررت أن تملأ مقاعد الأعضاء الذين استقالوا، وذلك من خلال انتخابات فرعية، لإكمال النصاب القانوني، لتشكل غالبية مطلقة في البرلمان، ولاتخاذ قرار بحق النواب الثمانية المتغيبين عن الجلسات[60].

في 1957/10/16 تم التصويت على الثقة بخطاب العرش، فأعلن مصطفى خليفة رئيس مجلس النواب أن 28 عضواً قد وقعوا تعهداً خطياً بالولاء للعرش، واختتم كلامه بأن النواب يتقدمون بالثقة للحكومة تأكيدا لإخلاصهم لجلالة الملك حسين[61].

إلا أن فائق العنبتاوي، أعلن عن حجب الثقة عن الحكومة، ورد على خطاب العرش الذي اعتبر البيان الوزاري بالنسبة للحكومة، متهما الحكومة بالتعدي على الدستور، وذلك باستبدال

خطاب العرش بالبيان الوزاري، واعتبر أن سياسة الحكومة الخارجية لا تنسجم مع تمسك الملك بعدم الانحياز واتهم الحكومة بقبول مبدأ ايزنهاور[62] (Eisenhower)[63].

كما أعلن أحمد الداعور حجب الثقة ورد على البيان الوزاري بقوله: "وقد تقدمت حكومة إبراهيم هاشم، وبالأحرى حكومة سمير الرفاعي بيانها هذا... "[64] وعلى أثر ذلك خرج النواب من الجلسة وبقي الداعور يتكلم وحده، في حين أن عبد القادر الصالح امتنع عن التصويت.

ونقل رئيس المجلس تهانيه إلى حكومة إبراهيم هاشم معلناً أنها قد نالت الثقة بـ 27 صوتاً، مقابل حجب العنبتاوي والداعور وامتناع عبد القادر الصالح، إلا أن الحكومة لم تفز إلا بـ 23 صوتاً، والجدول التالي يوضح وضع مجلس النواب عند التصويت:

الجدول رقم (1): التصويت على ثقة بالحكومة

النواب الغائبون	1- شفيق إرشيدات 2- يعقوب زيادين 3- يوسف البندك 4- عبد الخالق يغمور 5- سعيد العزة 6- عبدالله الريماوي 7- كمال ناصر 8- فائق وراد.
النواب المستقيلون	1- عبد القادر طاش 2- حكمت المصري 3- عبد الحليم النمر 4- وليد الشكعة 5- صالح المعشر 6- نعيم عبد الهادي
النواب الحاجبون	1- فائق العنبتاوي 2- أحمد الداعور.
النواب الممتنعون	1- عبد القادر الصالح.
المؤيدون	1- مصطفى خليفة 2- محمد عبد الرحمن خليفة 3- عبد الباقي جمو 4- سليم البخيت 5- شراري الرواحنة 6- عبد القادر العمري 7- يعقوب معمر 8- محمود راشد الخزاعي 9- محمد أخو رشيدة 10- صالح المجالي 11- عمران المعايطة 12- سابا الشكعة 13- جودت المحيسن 14- ثروت التلهوني 15- عاكف الفايز 16- حمد بن جازي 17- داود الحسني 18- كامل عريقات 19- محمد سالم الذويب 20- أحمد محمود حجة 21- حافظ عبد النبي النتشة 22- نجيب الأحمد 23- حافظ الحمد الله.

أخذت الحكومة تتجاوز الدستور والحياة النيابية، فقد تم اعتقال بعض النواب بتهم مختلفة منها: الترويج للشيوعية، والمشاركة في تجمعات غير قانونية، والمشاركة في المظاهرات، وقدح المقامات العليا، وأسقطت عضوية عدد من النواب من خلال لجنة برلمانية، اقترح تشكيلها جودت المحيسن، وقد وافق أغلب أعضاء المجلس على إسقاط عضوية بعض النواب باستثناء النائبين الداعور والعنبتاوي، اللذين صوتا ضد قرار إسقاط عضوية أعضاء مجلس النواب، والجدول التالي يوضح ما وقع على الحياة النيابية من تعد من قبل الحكومة:

الجدول رقم (2): ملاحقة الحكومة لأعضاء مجلس البرلمان الخامس

اسم النائب	البلدة	التهمة	تاريخ التوقيف	المحكمة التي قضت بتهمه	القرار	التنفيذ	إسقاط العضوية بقرار من مجلس النواب	النائب الذي حل مكانه
فائق وراد	رام الله	الانتساب للشيوعية والترويج لها. والاشتراك بالتجمهر غير المشروع.	1957/4/30م	العرفية	حبسه 15 سنة	معتقل	1957/12/3م	زكي بركات 1958/1/19م
عبد الخالق يغمور	الخليل	الاشتراك بمظاهرة. والتعرض للمقامات العليا. والانتساب للشيوعية.	1957/4/27م	العرفية	براءة المحكمة من التهمتين الأوليتين وبقي موقوف لمحاكمته من اجل التهمة الثالثة	معتقل	1958/1/28م	يوسف عبد الفتاح عبد العزيز أبو عوض 1958/3/8
يعقوب زيادين	القدس	الترويج للشيوعية. والتجمهر غير المشروع. والتعرض للمقامات العليا.	فار	العرفية	19 سنة	فار	1957/12/3	أيجور يعقوب فراج 1958/1/21
عبداللـــــه الريماوي	رام الله	الاشـتراك بـالمؤامرة لقلب نظام الحكم.	فار	المحكمة الخاصة	15 سنة	فار	1957/12/3	سامي حسن جودة 1958/1/19

اسم النائب	البلدة	التهمة	تاريخ التوقيف	المحكمة التي قضت بتهمه	القرار	التنفيذ	إسقاط العضوية بقرار من مجلس النواب	النائب الذي حل مكانه
جودت المحيسن	الطفيلة	الاشتراك في المظاهرات	1957/9/18 وأفرج عنه بكفالة فورا	العرفية	غرامة 25 دينار	نقد بالدفع	-	-
نجيب الأحمد	جنين	التجمهر غير المشروع	1957/7/1 وأفرج عنه	العرفية	براءة	أفرج عنه 1957/9/26	-	-
سعيد العزة	الخليل	التجمهر غير المشروع	فار	العرفية	سجنه سنة واحدة	فار	1957/12/17	إسماعيل حجازي 1958/1/12
أحمد حمود حجه	الخليل	الاشتراك بالمظاهرة غير المشروعة	1957/8/3 واخلي سبيله في نفس اليوم	العرفية	وما زال قيد المحاكمة	-	-	-

وقد احتج فائق عنبتاوي دستوريا على قرار اعتقال أعضاء مجلس النواب بالمادة (86)، التي تمنع احتجاز أو محاكمة أي عضو برلماني بدون ضمان غالبية الأصوات في المجلس، فرد عليه مصطفى خليفة رئيس البرلمان بأن قرارات المحكمة العسكرية والحاكم العسكري ليست خاضعة لنقاشات البرلمان[65].

وعلى الرغم من ذلك فقد استمرت الحكومة في تصفية النواب برغبة من سمير الرفاعي، الذي اعتبر الرئيس الفعلي لجلسات مجلس النواب، فكان يحضر الجلسات ويشرح القوانين والأنظمة، حتى أن السفير البريطاني وصف أعضاء الحكومة بقوله: "فإن أعضاء الحكومة ليسوا ملائكة بل مجموعة من الساسة العرب لهم مواهب...، إن فضائلهم هي أنهم يعرفون -على الأقل- إلى أين هم ماضون، فهم- في الأعم الأغلب- رجال قرار، وإن معظمهم لديه العصبية القبلية ما يكفي لعدم القلق اتجاه المخاطر المتأصلة في موقعهم، بما في ذلك الخطر الحقيقي على حياتهم"[66].

أصبح البرلمان من بداية 1958م، وحتى تشرين أول 1961م ختماً مطاطياً، بمعنى أن أعضاءه كانوا يوافقون على أي برنامج، أو سياسة يعرضها رئيس البرلمان من غير تفكير، أو مناقشة.

ولم يقتصر الأمر على الحياة النيابية، فقد طرأت بعض التعديلات على الدستور الأردني لصالح النظام، فعدّلت المادة (68) من الدستور بتاريخ 1960/2/16م، منح الملك بموجبها صلاحية تمديد مجلس الأمة، وكان القصد من وراء التعديل تجاوز إجراء انتخابات في ظل الأوضاع الداخلية غير المستقرة في تلك الفترة[67].

وكان لشبح عام 1957، أثره في سقوط حكومة سمير الرفاعي عام 1963، بعد أن حجبت الثقة عنها؛ لدوره في إسقاط حكومة النابلسي ومن ثم ملاحقته أعضاء الحركة الوطنية بعد تعيينه نائباً لرئيس الوزراء في حكومة إبراهيم هاشم [68].

كما أن الانتخابات فيما بعد جاءت غير نزيهة ولم تحظ بالاهتمام الشعبي؛ بسبب إعلان الأحكام العرفية، وحل الأحزاب، واعتقال العديد من أعضاء الحركة الوطنية؛ لتمكين الحكومة من السيطرة على الأوضاع الداخلية وتأمين الاستقرار الداخلي. ومع ذلك فإن النظام كان مهدداً لعدة أسباب، منها[69]:

1- إن النظام عرضة للخطر؛ لأنه يعتمد على سلامة الملك الشخصية، وعلى الرغم من تلقيه تحذيرات وتنبيهات بخصوص محاولات المصريين والسوريين ضد حياته، إلا أنه لم يتخذ الإجراءات الكافية لضمان حمايته.

2- إن سمير الرفاعي يهيمن على الحكومة الراهنة، كونه نائب رئيس الوزراء، ووزير الخارجية، وهو من أفضل السياسيين في الدولة، ومع ذلك، فهو عنيد ولا يحترم المشاعر العامة كثيراً.

3- كان الضبّاط موالين للملك، إلا أن التطورات الأخيرة في نظام الجيش لم تكن جيدة، فقد تحول الصراع السياسي ما بين النظام والأحزاب إلى صراع مع ضباط الجيش.

4- إن الاتجاه الناصري- النابلسي ما زال منتشراً بين الأردنيين.

لقد شكل هذا الاتجاه خطراً على الملك في ظل الحملة الإعلامية الموجهة ضده من مصر وسورية، لذلك عمل الملك حسين وبنصيحة من إبراهيم هاشم، وسمير الرفاعي على استدعاء العناصر المسؤولة في البلد لتأكيد دعمها للملك والحكومة، فقد أكد حسين الخالدي دعمه المطلق للملك، وكذلك سعيد المفتي، وفوزي الملقي، ولكن بحرارة أقل، وقد انتقد الملك حسين موقفي المفتي والملقي، وخاصة دورهم في إسقاط حكومة الخالدي خلال أحداث نيسان، وأكد هزاع المجالي دعمه للحكومة(70).

وهذا الموقف الداعم من رؤساء الوزارات السابقين قد قوى الحكومة في هذا الظرف الراهن، وأكد الملك أن هذه الاجتماعات ستكرر مرة كل شهر(71).

4- الجيش:

انعكست آثار المواجهة بين القصر والحركة الوطنية، التي كان بعض عناصرها من الجيش، على هيكلة الجيش، فقد انتهت حركة الضباط الأحرار، وذلك بهروب العديد إلى سورية واعتقال الآخرين في السجون.

وكان لتدخل الجيش في السياسة، وخاصة بعد الرسالة التي وجّهها علي أبو نوار رئيس الأركان إلى الملك حسين في 13 نيسان 1957م(72)، أن جعل الملك حسيناً يعمل على هيكلة الجيش بقياداته العسكرية على أساس الولاء أولا وآخراً للنظام، وقد عكست قيادة حابس المجالي رئيس الأركان الأردني مبدأ الموالاة للنظام، حتى أن الملك وصفه بأنه من أخلص القيادات العسكرية التي قادت الجيش العربي الأردني(73).

وبعد إعلان الأحكام العرفية، وحل الأحزاب، ولجوء القيادات السياسية إلى الخارج، واعتقال الآخرين في السجون، فقد أدى ذلك إلى غياب الحركة الوطنية ممثلة بالأحزاب، والتي كانت تعبر عن نفسها من خلال المظاهرات، في وقت، كانت القيادات السياسية والحزبية في الدول المجاورة، مثل سورية ومصر، تعبر عن نفسها من خلال الانقلابات العسكرية.

انتقلت المعارضة من السياسيين إلى الجيش؛ لوجود بعض القيادات العسكرية، التي كانت تمثل حركة الضباط الأحرار والأحزاب السياسية، فأخذت هذه القيادات تعبر عن نفسها من خلال الانقلابات العسكرية، وكان الجو السياسي العربي يدفع أيضا بهذا الاتجاه، فقد قويت الاتجاهات القومية والوحدوية عقب إعلان الوحدة بين مصر وسورية في شباط 1958م، في الوقت الذي تم فيه ربط الأردن بالتحالف الجديد مع السعودية، والعراق، والولايات المتحدة[74].

وأخذت البوادر الداخلية تشير إلى أن هنالك انقلاباً مرتقباً في الأردن، فقد وزّعت في أوائل عام 1958م، منشورات داخل الجيش تحمل توقيع الضباط الأحرار في الجيش العربي الأردني، تحث الجنود على الالتحام مع الشعب لإنقاذ الوطن...، والوقوف في وجه محاولات جعل الجيش مجموعة من الحراس، وأداة لضرب الشعب، وقمع الشعور الوطني في البلد"[75] ويذكر محمود الموسى العبيدات: أنه شخصياً كان يحرر هذه المنشورات باسم الضباط الأحرار في سورية، ومن ثم يتم توزيعها في الأردن عن طريق أعضاء حزب البعث العربي الاشتراكي[76].

وجاءت أول محاولة انقلابية عسكرية ضد النظام في 14 تموز 1958م، متزامنة مع الانقلاب العسكري في العراق. فقد بعث محمود الموسى العبيدات رسالة إلى محمود الروسان تقول: "توقيت حركة الأردن مع ثورة العراق"[77]، وقد أعلنت السلطات الأردنية عن إحباطها لمؤامرة انقلابية يدعمها العقيد محمود الروسان، وألقت القبض على عدد من العسكريين المتقاعدين والضباط المشتركين في الانقلاب[78].

وجاءت المحاولة الانقلابية العسكرية الثانية ضد النظام في آذار عام 1959م، بعد عودة الملك من رحلة له شملت تايوان والولايات المتحدة، والقي القبض على صادق الشرع رئيس الأركان الأردني واتُهِم 14 ضابطا ومدني واحد[79]، وجرت محاولة أخرى عام 1960م، قادها المقدم قاسم الناصر[80].

فشلت جميع المحاولات الانقلابية، ولعل من الأسباب التي أدت إلى فشلها الوضع المتردي الذي عاناه الشعب الأردني في ظل الأحكام العرفية، وإن كانت قد انتهت في عام 1958م، إلا أن أثرها بقي على الساحة الأردنية، كما أن معظم قادتها من أبناء القرى والمدن، ولم يشترك فيها العسكريون من البدو، الذين شكلوا الدعامة السياسية للنظام.

اتجه ضباط الجيش إلى القيام بعمليات الاغتيال السياسي بعد فشل المحاولات الانقلابية، فقد اغتيل رئيس الوزراء الأردني هزاع المجالي في 29 آب 1960م، في مكتبه بدار رئاسة الوزراء، كما تعرض الملك حسين لمحاولة اغتيال عام 1962م في طنجة في أثناء زيارته إلى المغرب.

هذه المحاولات الانقلابية جاءت بتوجيه من اللاجئين الأردنيين في الخارج، وخاصة في سورية، فيذكر محمود الموسى العبيدات في مذكراته: إنه بعد انقلاب 14 تموز 1958م، حصل اجتماع في مكتب محمود عبد الناصر في سورية، وبحضور كل من: ميشيل عفلق، وصلاح البيطار ومحمود رياض وشفيق إرشيدات وعبدالله الريماوي بقصد إرسال جماعة من الأردنيين اللاجئين إلى الأردن؛ لإحباط استعدادات الأردن للقضاء على الثورة في العراق[81].

جاءت هذه العمليات الانقلابية لتعكس مدى التراجع الذي أصاب المعارضة الوطنية وانخفاض شعبيتها، واعتمادها على التوجهات السورية والمصرية في تلك الفترة.

وانعكس هذا الواقع على علاقات الأردن الخارجية، فأصبحت علاقاتها مع مصر وسورية مشحونة يسودها التوتر، وبدأ التقارب مع العراق والسعودية، والاعتماد على الولايات المتحدة في الحصول على المساعدات الاقتصادية والعسكرية في ظل تطور الأحداث، وخاصة بعد انقلاب 14 تموز 1958م، وقد أكد الملك أهمية هذه العلاقة في آذار 1959م بقوله: "لقد كنا وما زلنا وسنبقى أصدقاء للولايات المتحدة، فنحن لدينا إيمان راسخ بالولايات المتحدة[82].

وأصبح الملك حسين مقتنعاً بضرورة العودة إلى الازدواجية المدروسة للملك عبدالله الأول اتجاه إسرائيل، أي موازنة الدعم الأردني لأهداف القومية العربية مع التقييم الحقيقي لموقع إسرائيل في هرم التهديدات الموجهة للأردن، من الأنظمة العربية وخاصة مصر وسورية. وبدأت تلك السياسة واضحة اتجاه إسرائيل بقبول الملك حسين عبور القوات البريطانية والتجهيزات الأمريكية إلى إسرائيل في تموز 1958م، وعكس الموقف الإسرائيلي المتعاطف مع الملك حسين اتجاه الأزمة في ظل الخطر السوري والمصري هذه الازدواجية.

كانت هذه التحولات الخارجية نتيجة للتغيرات التي طرأت على الوضع الداخلي في الأردن المتمثل بالتجديد لدى النظام، وأهم عنصرين في تلك العملية، هما: تأكيد الأهمية الملكية وإحياء السيادة المشتركة التي تضم الجيش والحكومة والملك، فلولا قيادة الملك حسين وتماسكه خلال الأحداث، لم يكن الساسة المخلصون له أمثال الرفاعي وإبراهيم هاشم يستخفون بالرأي العام في 24 نيسان عام 1957م، ولم تكن القوات الموالية لتنزل الى الشارع بذلك الحماس صبيحة اليوم التالي. وكذلك لولا الساسة والجنود المخلصون للملك حسين لما تحقق النجاح في إحكام السيطرة على الأوضاع.

5- ما بعد العفو:

تألفت هيئة التحقيق مع المتهمين بأحداث الزرقاء برئاسة العميد عزت حسن وعضوية العقيد محمد السعدي، والعقيد محمد توفيق الروسان وسعيد الدرة رئيس محكمة بداية اربد والسيد خليل السلواني مساعد النائب العام في القدس عقب أحداث نيسان عام 1957م.

وجاء نصّ قرار الاتهام الصادر عن الهيئة بعد ما تقدم من شهادات، واعتراف المتهم كريم عقلة وإفادة المتهمين الآخرين والوثائق والمستندات الخطية، تبين أن المتهمين الفارين هم: اللواء على أبو نوار واللواء علي الحياري والعقيد محمود الموسى والمقدم قاسم الناصر والرئيس الأول إحسان الحلواني والرئيس نذير رشيد والرئيس عصام الجندي وعبدالله الريماوي وزير الدولة للشؤون الخارجية في وزارة النابلسي، وأن المتهمين الموقوفين هم: اللواء محمد المعايطة والمقدم معن أبو نوار والمقدم نايف الحديد والمقدم شاهر اليوسف أبو شحوت والرائد تركي الهنداوي والرائد شوكت السبول، والرائد عبدالله قاعد والرائد ضافي جمعاني والرائد جعفر الشامي والرائد توفيق الحياري والملازم الأول كريم عقله ونسبت إليهم الجريمتان التاليتان:

1- الشروع بالاشتراك بالاعتداء على حياة الملك حسين بن طلال.

2- الشروع بالعمل على تغيير دستور الدولة بالعنف[83].

وفي 21 تموز 1957، شكلت محكمة عرفية عسكرية خاصة برئاسة العقيد عكاش الزبن، وعضوية العقيد عبد الكريم البرغوثي، والعقيد أحمد بسلان للنظر في قضية المتهمين واتخاذ الإجراءات بحقهم[84].

وباشرت المحكمة العرفية عملها بأن أصدرت مذكرة لكل من المتهمين الفارين لحضور الجلسات التي حددت في يوم السبت الموافق 1957/7/27م، وتم تسليم المتهمين الموقوفين نسخة من لائحة الاتهام، وأعطت لكل واحد حق في توكيل محام واحد للدفاع عنه[85].

وعقدت المحكمة أربع جلسات علنية ابتداء من 27 تموز 1957م حتى 25 أيلول 1957م.

وذكر ضافي الجمعاني: أنه: على الرغم من تعيين محامي دفاع عنا، إلا أن المحامين لم يأخذوا الحرية الكاملة في الدفاع، حتى أن بعضهم قد طرد من المحكمة، وعلى أثر ذلك اتفق الضباط الموقوفون على عدم الدفاع عن أنفسهم والسماع لما يقوله عكاش الزبن[86].

وفي 1957/9/25 في تمام الساعة التاسعة والنصف أصدرت المحكمة الخاصة الأحكام التالية، بحق الضباط المتهمين بالمؤامرة على النحو الآتي[87]:

الرقم	الاسم	الوظيفة	الحكم
1	اللواء محمد المعايطة	مدير الأمن العام	براءة
2	المقدم أحمد زعرور	مدير عمليات الفرقه الأولى	10 سنوات سجن
3	المقدم محمود المعايطة	قائد سلاح المدفعية	15 سنة سجن
4	المقدم معن أبو نوار	قائد لواء الأمير عالية	براءة
5	المقدم نايف الحديد	قائد السلاح المدرع	براءة
6	المقدم شاهر يوسف	قائد اللواء الهاشمي	10 سنوات سجن
7	الرائد تركي الهنداوي	قائد كتيبة الدبابات الثالثة	10 سنوات سجن
8	الرائد عبدالله قاعد	مرافق جلالة الملك حسين	10 سنوات سجن
9	الرائد شوكت السبول	قائد مشاغل الفرقة الأولى	10 سنوات سجن
10	الرئيس ضافي الجمعاني	قائد كتيبة المدفعية السادسة	10 سنوات سجن
11	الرئيس جعفر الشامي	مساعد قائد المشاغل/ الفرقة الأولى	10 سنوات سجن
12	الرئيس توفيق الحياري	قائد كتيبة الدبابات الرابعة	براءة
13	الملازم الأول كريم عقلة	مساعد قائد كتيبة المدرعات الأولى	15 سنة سجن
14	الملازم كمال الحياري	مساعد قائد الشرطة العسكرية	براءة

أما الفارون إلى سورية فصدرت الأحكام التالية عليهم:

الرقم	الاسم	الوظيفة	الحكم
1	اللواء علي أبو نوار	رئيس هيئة الأركان	15 سنة سجن
2	اللواء علي الحياري	قائد الفرقة الأولى	15 سنة سجن
3	العقيد محمود موسى العبيدات	مدير الاستخبارات العسكرية	10 سنوات سجن
4	المقدم قاسم الناصر	مساعد مدير الاستخبارات العسكرية	10 سنوات سجن
5	الرئيس نذير أحمد رشيد	قائد كتيبة المدرعات الأولى	15 سنة سجن
6	الرئيس عصام الجندي	....	10 سنوات سجن

وعلى الرغم من الحكم على الضباط بالسجن لفترات طويلة،إلا أنهم لم يكملوا مدة السجن، حيث تم الإفراج عنهم كما توقع فوزي الملقي حتى قبل تشكيل المحكمة العرفية بقوله: "إن مسألة إعدام الضباط المتهمين غير واردة على الإطلاق، وإن أقصى ما سوف ينالونه سنتين أو ثلاث في السجن ولكنهم جميعا سيتم إطلاق سراحهم قبل إكمالهم مدة الحبس، وذلك في مناسبات بهيجة مثل عيد ميلاد الملك"[88].

وفعلا بعد أن رزق الملك حسين بمولوده الذكر الأول الأمير (الملك) عبدالله الثاني بن الحسين تم الإفراج عنهم في 1962/2/12م، وكانت الإقامة الجبرية قد رفعت عن سليمان النابلسي في آب 1961م.

وأخذت الأمور في داخل الأردن تستقر، ولكن المحيط العربي بقي مؤثراً على الساحة الأردنية، خاصة بعد انقلاب عبد السلام عارف في العراق بتاريخ 8 شباط 1963م بمساعدة من ضباط حزب البعث، وبعد شهر واحد قام العسكريون البعثيون في سورية بتاريخ 8 آذار 1963م بانقلاب عسكري.

ونتيجة لبروز نظامي حكم في العراق وسورية، يتبنيان مبادىء حزب البعث ويتعاطف بعضهما مع بعض ومع جمال عبد الناصر، دخلت هذه الدول في حوارٍ من أجل الوحدة.

انعكست هذه التطورات العربية على الواقع الداخلي، إذ تم من جديد اعتقال الضباط الذين تم الإفراج عنهم وفرضت الرقابة الأمنية على سليمان النابلسي من جديد، في حين أن الحركة الوطنية انتعشت آمالها من جديد فخرجت بتظاهرات شعبية في المدن مطالبة بالوحدة، أيضاً نشط القوميون العرب والعناصر الوحدوية، وأخذت تعيد تنظيم نفسها داخل الجيش، وتوزع المنشورات الداعية للجيش والشعب اللحاق "بالركب العربي المتحرر"[89].

لكن العلاقات ما بين البعثيين والناصريين توترت، وحدث انقسام داخل حزب البعث الحاكم في سورية والعراق، وبعد ذلك بدأت سياسة التعاون العربي من خلال مؤتمرات القمة العربية، فحصل اللقاء بين الملك حسين، والرئيس السوري أمين الحافظ (1963-1966م) في القاهرة، فطلب من الملك حسين إصدار عفو عن الأردنيين اللاجئين في سوريا، قائلاً للملك حسين: "لم يبق هناك سبب لبقاء الأردنيين مشتتين في سورية ومصر، والرأي أن تجد حلاً لعودتهم" وقد تدخل بهجت التلهوني قائلا: "إن هؤلاء رفعوا السلاح بوجه سيدنا"، وفعلاً بعد أن استقرت الأحوال الداخلية، وتحسنت العلاقات العربية، أصدر الملك حسين عفواً عاماً عن السجناء الأردنيين في الداخل، والمحكومين في الخارج عام 1965 [90].

وبعد العفو وخروج المعتقلين من السجون عاد معظم اللاجئين خارج الأردن إلى وطنهم،منهم: علي الحياري، ومعن أبو نوار، وعلي أبو نوار، ونذير رشيد، وتركي الهنداوي، وشوكت السبول، وبهجت أبو غربية، وسليمان النابلسي.

Interior Situations in Jordan Post-1957 Events

Ahmad Al-aqthah, *Department of History, Al-Qassim University, Al-Qassim, KSA.*

Abstract

This study investigates interior situations in Jordan post-1957 events depending on official Arab and foreign documents whether published or not published, diaries, and face-to-face interviews which represent a reliable source of documentation in historical research regarding the rich information they generate.

The study demonstrates that the people were living in concern and intimidation under the martial law, where the political parties, which already dissolved, were activating in secrecy. Thus, the political rivalry between the regime and parties brought out to be military as suggested by the actions performed by members of the political parties in the interior like bombing, and assassination of some political figures. As a consequence, the parliamentary life was suspended although the lower house continued in existence when the parliamentary membership of some oppositional parliament members was denied and some others were arrested and further constitutional amendments were made in favor of the regime. The study concluded that the Palace was convinced that it was necessary to restructure the army on basis of the absolute loyalty to the regime.

قدم البحث للنشر في 2008/2/25 وقبل في 2008/6/29

(1) من أسباب توتر العلاقة بين الملك والحكومة: رفض الحكومة مشروع أيزنهاور، ورغبتها في إقامة اتحاد فيدرالي مع مصر وسوريا، وإقامة علاقات دبلوماسية مع الاتحاد السوفياتي. لمزيد من التفصيل انظر: الحسين بن طلال: ملك المملكة الأردنية الهاشمية، مهنتي كملك، نشرها فريدون صاحب جم. ترجمة:غالب عارف طوقان.، (د.م: د.نا، 1978)، ص118-121.

(2) الضباط الأحرار: حركة سرية عسكرية ضمت مجموعة من الضباط تشكلت عام 1948م، وانتهت عام 1957م، عرفت في البداية باسم "التنظيم السري للضباط الوطنيين في الجيش الأردني"،وبعد قيام ثورة 1952م بمصر، عرفت باسم "حركة الضباط الأردنيين الأحرار"، وكانت للحركة هيئة تأسيسية ضمت عناصر من جميع الوحدات العسكرية في الجيش من مختلف الأسلحة: المدفعية، والهندسة، والدروع، ووحدات المشاة ومن أبرز قادتها: شاهر أبو شحوت، ومحمود المعايطه وأحمد زعرور، وكان للحركة نظام داخلي اشتمل على: التأكيد على العلاقات الديمقراطية في اجتماعات الحركة، واعتماد أسلوب الانتخابات للمراكز القيادية، والحرص على أمنها وسلامة أسرارها، وعدم إفشاء هذه الأسرار، وكانت الحركة تهدف إلى تغير النظام، وطرد كلوب باشا عن قيادة الجيش في بداية

التأسيس،ولكن بعد أن أخذ النظام في تدعيم الاستقرار، وإطلاق الحريات والسماح للأحزاب بالظهور في عهد الملك حسين، أصبح أهدافها اطرد كلوب فقط. شاهر يوسف أبو شحوت: قصة حركة الضباط الأحرار (1952-1957) (عمان: مركز الأردن الجديد للدراسات 1992)، ص 59-60؛مقابلة مع ضافي الجمعاني، مادبا، 1999/5/12م.

(3) أحداث الزرقاء: خطط معن أبو نوار قائد لواء الأميرة عالية لوحداته، كي تقوم بمناورة في ساعات الصباح الباكر ليوم 14 نيسان 1957م، وبدون أسلحة، وسيراً على الأقدام في منطقة شرقي الزرقاء، تبعد عن المعسكر 50 كيلو متر، وأطلق عليها مناورة ثابت، علماً بأن هذه المناورة لم يكن مخطط لها من ركن العمليات العسكرية في القيادة العامة. وبعد صدور الأوامر لأفراد اللواء لتنفيذ المناورة، تجمع أفراد اللواء، واتخذوا قراراً بالتمرد على أوامر قائدهم؛ لأنهم أدركوا إن هذه المناورة جاءت استجابة لتخطيط الضباط الأحرار، بهدف الانقلاب على الملك، فأخذ بعض ضباط الكتيبة يهتفون لا نريد هذه المناورة أنها مناورة خيانة، وأخذ يُعيّش أحد الإفراد إلى الملك. ولما وصل نبأ هذا التمرد إلى وحدات الجيش الأخرى في المنطقة، ومنها الكتيبة الأولى من سلاح المدرعات تمرد قائدها نذير رشيد، الذي أخبر الجنود بأنهم ذاهبون إلى تطويق القصر، وبدلاً من تحرك كتيبة المدرعات لتطويق القصر، قام أفرادها بحماية القصر.وبعد وصول معلومات إلى الملك حسين من خلال اتصال معن أبو نوار هاتفياً بالقصر، لإخبار علي أبو نوار بوجود تمرد في كتيبته وطالبا منه إبلاغ الملك بذلك،اصطحب الملك معه علي أبو نوار، وتوجه للزرقاء للتحقق من الوضع بنفسه، وعند دخوله المعسكرات كان هناك جنود يهتفون بحياة الملك، وأثناء ذهاب الملك إلى الزرقاء لم يكن محاطاً بالجنود وذهب وحده، وعلى حد رواية محمود المعايطة إن عبد الحليم النمر اتصل به وأخبره بأن الملك قد ذهب إلى الزرقاء وأن حياته في خطر، وإنه إذا تعرض لمكروه فإن الضفة الغربية ستضيع، لذلك سارع بالتوجه لحماية الملك بكتيبة المدرعات، وهكذا استطاع الملك أن يسيطر على الأوضاع، وخاصة بعد توجه كتيبة سلاح المدرعات الأولى إلى القصر وحمايته، في حين أن نذير رشيد نفى أن يكون هنالك نية للانقلاب على النظام. انظر:احمد القضاة: الأزمة السياسية في الأردن (1957-1958)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد،1999،ص 111-114؛ الحسين بن طلال:مجموعة وثائق رسمية للفترة (1953-1957)، (عمان: د.نا،1957)، ص206-213؛ مقابلة مع محمود المعايطه في منزله، عمان 1999/4/6؛ نذير رشيد رد على سليمان الموسى في ذكريات، الرعيل الأول، جريدة الرأي الأردنية، ع(10501) 1999/6/10.

(4) علي محافظة: الحركة الوطنية الأردنية والاستقلال الوطني، (مجلة اليرموك، ع33، 1991)، ص6.

(5) الجريدة الرسمية، ع(1326)، 1957/4/25م، ص 409.

(6) علق فوزي الملقي على الأوضاع الداخلية:" إن الوضع سيء فالحكومة لا شعبية لها، والشعب ناقم على الأحكام العرفية، وان العدالة لم تعد موجودة، وأن الرجل الفقير فقط هو المعتقل وأن الرجل الغني حرَ طليق، وأنه إذا دخل السجن رجل ثري فإنه يخرج من السجن فوراً بدفع مبلغ معين". أوراق سليد بيكر، المودعة في مؤسسة آل البيت، عمان، ملف 16، مرفق 97.

(7) الجريدة الرسمية، ع (1327)، 1957/4/27م، ص 411-412.

(8) الدفاع، ع(6445)، 1957/4/26.

(9) الجريدة الرسمية، ع (1327)، 1957/4/27م، ص 411-412.

(10) الجريدة الرسمية، ع (1327)، 1957/4/27م، ص 413؛ الدفاع، ع(6447)، 1957/4/28م.

(11) لجان التوجيه الوطني: تشكلت إثر حرب السويس وتتألف من الحكام الإداريين، ومن ممثلين عن الأمن العام والبلديات والأحزاب والنوادي، كانت تتولى تعبئة القوى الشعبية تعبئة تتماشى مع الوضع القائم، وما تقوم به الحكومة على الأخص في إشاعة الروح الوطنية، ومقاومة الإشاعات الانهزامية، ولكنها حلت بعد إعلان الأحكام العرفية في 25 نيسان 1957م. فلسطين 1956/11/1م.

(12) الجريدة الرسمية، ع (1327)، 1957/4/27م، ص 414.

(13) الجريدة الرسمية، ع(1331)، 1957/5/16م، ص 429.

(14) R.H.D. Vol,8 P.776. F.O 371/127880. From British Ambassador, Amman, to Rt. Hon. Selwyn Lloyd, F.O London, 3/7/1957.

(15) Ibid., P. 779.؛الجريدة الرسمية، عدد (1343)، 1957/8/8، ص 730.

(16) R.H.D, Vol.8, P. 769, F.O 371/127880, British Embussy Amman to F.O. London, With enclosure, 8/5/1957.

(17) الدفاع، ع (6451) 1957/5/6م.

(18) الجريدة الرسمية، ملحق رقم (1) للعدد (1331)، 1957/5/23م، ص 444-446.

(19) جاء هذا القرار بعد الاجتماع الذي عقد في 1957/5/4، إذ صدر بموجب تعليمات جديدة للإدارة العرفية يخول على أساسه مجلس الوزراء صلاحيات الاستغناء عن خدمات أي موظف من موظفي الصنف الأول، كما يخول أصحاب المعالي -الوزراء كل بحسب اختصاصه- صلاحية الاستغناء عن خدمات أي موظف من موظفي الصنف الثاني إذا اقتضت ذلك غايات تطهير الجهاز الحكومي من الحزبية والفساد. الجريدة الرسمية، ع (1329) 1957/5/5م؛ د.ك.و 311/4825، تقارير السفارة العراقية في عمان الموضوع البيان الذي صدر عن المديرية العامة للمطبوعات والنشر الأردنية يوم 1957/5/5م، و7، ص 8.

(20) هاني حوراني، الحركة العمالية الأردنية 1948-1988م، مراحل تطورها وقضاياها الراهنة،(قبرص: نيقوسيا، 1989)،ص 20-21.

(21) حوراني، الحركة العمالية، ص 21. وعلق يعقوب زيادين على ذلك: "استطاع الاستعمار الجديد بزعامة الولايات المتحدة أن يغير الطابع السكاني في الأردن، فالأردن القَبَلي لعدة سنوات خلت، حيث تشكل الزعامة القبلية والإقطاعية الدعامة الكبرى للحكم، أصبحت إحدى الدعامات الصغرى، وحل محلها برجوازية كبيرة وصغيرة وكومبرادورية بيروقراطية قوامها مئات وألوف الضباط والموظفين

الكبار والمتقاعدين........." يعقوب زيادين، البدايات، سيرة ذاتية ... أربعون عاما مع الحركة الوطنية، (عمان: دار ابن خلدون، 1980)، ص 131.

(22) R.H.D, Vol. 8, PP.769-770, F.O 371/127880, British Embassy Amman to F.O London with enclosure, 8/5/1957.

(23) الدفاع، ع(6448) 1957/4/30.

(24) نشر مدير شركة "انكو لما وراء البحار" بياناً يعلن فيه عن براءته من الأحزاب بقوله: "إني لا انتمي إلى أي حزب مضلل هدام، وليس لي بالحزب الشيوعي أو غيره من أحزاب الفوضى علاقة، بل أنا مواطن يؤمن بحرية ورسالة الإسلام العظيم...." الدفاع، ع(6456) 1957/5/12.

(25) الدفاع، ع(6451) 6/5/ 1957م.

(26) R.H.D. Vol.8, P.774, f.O 371/127880, From B. E Amman to F.O, London.

(27) ملحق الجريدة الرسمية، مذكرات مجلس الأمة، ع(20)، تاريخ 1958/5/22، مجلد (2)، ص 228.

(28) الدستور الأردني المادة(125).

(29) بهجت أبو غربية، عبدالله الريماوي كما عرفته، مخطوطة، ص 5.

(30) النابلسي، مذكرات مسجلة على أشرطة كاسيت عدد (32) لدى ابنه فارس النابلسي.

(31) انظر الحياة النيابية في البحث.

(32) 25 عاما من التاريخ، خطب جلالة الملك حسين 1952-1977،(لندن: شركة سمير مطاوع للنشر والعلاقات العامة، د.ت)، ص 149-150.

(33) د.ك.و، 311/2729 تقارير السفارة العراقية في عمان، الموضوع وقائع المحكمة العرفية الخاصة، و23، ص 148.

(34) R.H.D.Vol.8 P.777, F.O 371/127880, From British Ambassador, Amman to Rt. Hon. Selwyn Lloyd, F.O. London, 3/7/1957.

(35) ومن بين المعتقلين أيضا: طارق الكيالي، عايش قسوس، فريد قسوس، رشيد حواري، سامر عبد المصري، عطية الحمارنه، نبيه عويس، فرحان خليل كلاله، جمعة المرعي، زياد الكيالي، صالح حدادين، حافظ الخطيب. R.H.D.Vol.8, PP.771-772, British Embassy Amman to F.O, London with enclosure,8/5/1957..

(36) مقابلة مع بهجت أبو غربية، عمان 1999/3/22م.

(37) مقابلة مع يعقوب زيادين، عمان، 1999/5/12م؛ باسل الكبيسي: حركة القوميين العرب، ترجمة: نادرة الخضري، (بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، 1985)، ص 136.

(38) محمود الموسى العبيدات، مذكرات مخطوطة، ج1، ورقة، 48؛ هاني الدحله: رماد السنين،(دمشق: دار كنعان، 1997)، ص 120.

(39) أوراق المحكمة العسكرية ونص القرار، 1957م:شهادة محمد علي رباح ورقة 21-22.

(40) محمود الموسى العبيدات، مذكرات مخطوطة، ج1، ورقة 48.

(41) R. H.D. Vol.8, PP.792-793, F.O, 371/127881, From B. E Amman to F.O London, 18/10/1957.

(42) د.ك.و، 311/2732، تقارير السفارة العراقية في عمان، الموضوع انفجار على باب دار وزير الاقتصاد الوطني، و17، ص 19.

(43) R. H.D. Vol.8, P. 797, F.O 371/12788, From B.E Amman to F.O London, 6/11/1957.

(44) R.H.D. Vol.8, P. 793, F.O 371/127881., From Amman to F.O London, 18/10/1957.

(45) د.ك.و 311/2730، تقارير السفارة العراقية في عمان، الموضوع منع حمل السلاح في الضفة الغربية من الأردن، و18، ص 39.

(46) الدستور الأردني، المادة (16).

(47) ملحق الجريدة الرسمية، مذكرات مجلس الأمة، العدد (19) تاريخ 28 نيسان 1957م، مجلد رقم (1)، ص 1.

(48) R.H.D. Vol.8, P. 785, F.O 371/127881, From Amman to F.O, London, 21/9/1957.

(49) R.H.D. Vol.8, P.799, F.O., F.O 371/12788, From British Ambasador Amman to Rt, Hom Selwyn Lloyd, F.O, London, 6/11/1957.

(50) الدستور الأردني، المادة (73).

(51) ملحق الجريدة الرسمية، مذكرات مجلس الأمة، العدد(1)، 1 تشرين أول 1957م، مجلد (2)، ص 2.

(52) وزارة الإعلام: خطب العرش السامية في افتتاح دورات مجالس الأمة 1953-1996م، ج1، (عمان: وزارة الإعلام، دائرة المطبوعات والنشر 1997)، ص 35-37.

(53) ملحق الجريدة الرسمية، مذكرات مجلس الأمة، العدد (3)، تاريخ 7 تشرين أول 1957م، مجلد (2)، ص 25.

(54) ملحق الجريدة الرسمية، مذكرات مجلس الأمة، العدد (4) تاريخ 15 تشرين أول 1957م، مجلد (2)، ص 45.

(55) R. H.D. Vol.8, P.785, F.O 371/127881, From Amman to F.O, London, 21/9/1957.

(56) ملحق الجريدة الرسمية، مذكرات مجلس الأمة، ع(3) تاريخ 7 تشرين أول 1957، مجلد (2)، ص 29.

(57) R.H.D. Vol.8, P.800, F.O 371/12788, From Amman to F.O, London, 6/11/1957.

(58) أي أن النابلسي وأعضاء الحزب الوطني الاشتراكي قد عملوا ضد الملك في أحداث نيسان 1957م، في حين أن الحكومة الحالية برئاسة إبراهيم هاشم تدعمه.

(59) R. H. D. Vol.8, P.800, F.O 371/12788, From Amman to F.O, London, 6/11/1957.

(60) ملحق الجريدة الرسمية، محاضر مجلس الأمة، العدد (5)، التاريخ 16 تشرين أول 1957م، مجلد (2)، ص 55-56، R.H.D. Vol.8, P.801, F.O 371/127882, From Amman to F.O, London, 6/11/1957.

(61) ملحق الجريدة الرسمية، محاضر مجلس الأمة، العدد (5) التاريخ 16 تشرين أول 1957م، مجلد (2)، ص 48.

(62) مبدأ أيزنهاور: مشروع أمريكي أعلنه الرئيس الأمريكي ايزنهاور بعد موافقة الكونغرس عليه في 5 كانون الثاني 1957م يهدف الى ملء الفراغ الاستعماري في منطقة الشرق الأوسط، المتأتي من هزيمة بريطانيا وفرنسا المعنوية في حرب السويس وأفول، نجميهما كدول استعمارية رئيسية، وبالتالي فرض هيمنة الامبريالية الأميركية على المنطقة تحت ستار الخوف من الخطر الشيوعي. وتضمنت هذه السياسية: حماية القوات الأميركية لأية دولة تتعرض لعدوان مسلح من دولة تابعة لنفوذ الشيوعية الدولية، ومساعدة دول المنطقة التي تحالف الولايات المتحدة. ايزنهاور: مذكرات ايزنهاور، ترجمة: هربوت يغونمان،(د.م: د.نا،1962)،ص78.

(63) ملحق الجريدة الرسمية، محاضر مجلس الأمة، العدد (5) التاريخ 16 تشرين أول 1957م، مجلد (2)، ص 50-51.

(64) المصدر نفسه، ص 53.

(65) ملحق الجريدة الرسمية، محاضر مجلس النواب العدد (6)، التاريخ 3 كانون أول 1957م، مجلد (2)، ص 71-72.

(66) R. H.D ,Vol.8, P.803, F.O 371/127882, From Amman to F.O, London 6/11/1957.

(67) الجريدة الرسمية، ع (1476)، 1960/2/16، ص 153.

(68) ممدوح الروسان: سمير الرفاعي في ضوء المرحلة، بحث ضمن ندوة سمير الرفاعي، قراءة في سيرته وتجربته، (عمان: مركز الأردن للدراسات والمعلومات، 1997)، ص 196.

(69) R.H.D. Vol.8, PP.774-775, F.O 371/127880, From Amman to F.O, London, 11/8/1957.

(70) R.H.D. Vol.8, P.805, F.O 371/127882, From Amman to F.O, London, 24/11/57.

(71) Ibid, P. 806.

(72) رسالة بعثها علي أبو نوار بعد اجتماع الضباط الأحرار في 13نيسان 1957م، الى الملك عن طريق سعيد المفتي طلب فيها إبلاغ الملك رغبة الضباط الأحرار في أن يشكل الحكومة عبدالحليم النمر خلفا لحكومة النابلسي وجاء في الرسالة"إذا لم يبلغ الجيش حتى الساعة التاسعة مساء بان حكومة قد شكلت، فستغرق البلاد في مصاعب جسيمه ستكونون انتم مسؤلين عنها". الحسين، مهنتي كملك،ص131؛ أوراق المحكمة العسكرية، شهادة سعيد المفتي وعاكف الفايز، ورقة 8-9.

(73) الحسين،مهنتي كملك،ص142.

(74)الدحله، مذكرات، ص 120.

(75) محمود الموسى العبيدات، مذكرات مخطوطة، ج1، ورقة 48.

(76) المصدر نفسه.

(77) محمود الموسى العبيدات، مذكرات مخطوطة، ج2، ص 4. وأكد محمود المعايطة بأن الانقلاب خطط له في نفس اليوم مع انقلاب العراق. مقابلة مع محمود المعايطة في منزلة، عمان 1999/4/6.

(78) وهم: عبد الرحمن محادين، إبراهيم الحديدي، عبدالله الصعوب، عبد الرحمن العرموطي، منذر عناب، هايل الخصاونة، محمود التل، وليد التل، أحمد الحاج الخصاونة، أحمد السمرين خريس، شاكر عقلة، سامح فالح البطاينة، راضي الهنداوي، إبراهيم محادين، خالد الطراونه، سلامة عتيق، أما المدنيون الذين اتهموا منهم: الدكتور أحمد الطوالبة، زكريا الطاهر. مراد عباس الدور السياسي للجيش الأردني (1921-1973)،(بيروت، منظمة التحرير الفلسطينية، 1973)، ص 102.

(79) وهم: الزعيم أديب القاسم نواصره، عقيد عبد الرزاق إدريس، كمال قاقيش، موسى حنكه، مقدم صالح الشريح، محمد فاخوري، خالد طراد، رئيس حسن مصطفى، محمود عوامله، أسامة القاسم، إبراهيم أبو زرور، سليم التل، ملازم أول فايز الصباح، ملازم ثان عبد المجيد القاسم، المدني الوحيد الدكتور رفعت عودة. مراد عباس، الجيش والسياسة، ص 103.

(80) وعلى أثرها أعتقل مجموعة من العسكريين مثل: راضي الهنداوي، شاكر عقلة، ضيف الله بشارة، وبعض الحزبيين ومنهم ممدوح الروسان، بهجت أبوغربية، عبد الكريم خريس، هاجم الهنداوي، فندي حداد، جادالله الخصاونة، نعيم طعمه، محمد جوهر. مقابلة مع د.ممدوح الروسان، اربد في مكتبه 1999/6/21.

(81) محمود الموسى العبيدات، مذكرات مخطوط، ج2، ورقة 8-9. كما عقد اجتماع آخر في مكتب عبد الحميد السراج بحضور شفيق إرشيدات وسعيد العزة وعبدالله الريماوي والمقدم قاسم الناصر وفؤاد الناصر وعبد الرحمن شقير وهاني الهندي ممثل حركة القوميين العرب، وفي الاجتماع قال عبد الحميد السراج:" إن هذا الاجتماع جاء للقيام بعمل جاد داخل الأردن". المصدر نفسه، ورقة 5.

(82) محمد أحمد الأشقر: أثر المساعدات الأمريكية في السياسة الخارجية الأردنية (1957-1991) رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، 1994، ص 44.

(83) أوراق المحكمة العسكرية، ورقة 28؛ د.ك.و 311/2729؛ تقارير السفارة العراقية في عمان، وقائع المحكمة العرفية الخاصة، و23، ص 146.

(84) د.ك.و 311/2729، تقارير السفارة العراقية في عمان، الشروع بمحاكمة المتهمين بالمؤامرة على قلب نظام الحكم في الأردن، و30، ص 183.

(85) د.ك.و 311/2729، تقارير السفارة العراقية في عمان، مرفق كتاب السفارة العراقية في عمان المرقم 22/29/2 والمؤرخ في 1957/7/21، و30، ص 185.

(86) مقابلة مع ضافي الجمعاني، مادبا، 1999/5/12. ولم يتحدث الضباط الأحرار باستثناء محمد المعايطة الذي أنكر التهمة المنسوبة ضده.أوراق المحكمة العسكرية ورقة 27-28.

(87) أوراق المحكمة العسكرية ورقة 36-37؛ د.ك.و311/2730، تقارير السفارة العراقية في عمان الموضوع أحكام المحكمة العرفية العسكرية في الأردن، و170، ص 38؛ أبو شحوت، قصة حركة الضباط الأردنيين الأحرار،ص 125.

(88) أوراق سليد بيكر، المودعة في مؤسسة آل البيت، عمان، ملف 16، مرفق 97.

(89) مقابلة مع نجيب المعايطة، اربد 1999/6/8.

(90) محمود الموسى العبيدات، مذكرات مخطوطة، ج2، ورقة 34-35.

الوثائق والمصادر

أولا: الوثائق العربية والأجنبية غير المنشورة:

أ- العربية

1. أبو غربية، بهجت: عبدالله الريماوي كما عرفته، مخطوطة.
2. أوراق المحكمة العسكرية ونص القرار، 1957م.
3. العبيدات، محمود الموسى: مذكراتة. جزآن، مخطوطان.
4. النابلسي، سليمان: مذكرات، مسجلة على أشرطة كاسيت محفوظة لدى ابنه فارس النابلسي.
5. وثائق البلاط الملكي العراقي والمحفوظة لدى دار الكتب والوثائق ببغداد (د.ك.و).

ب- الأجنبية:

1. مجموعة وثائق أكسفورد صورة عنها في مؤسسة آل البيت (عمان). ملف رقم 16، أوراق سليد بيكر مراسل الصنداي تايمز في الشرق الأوسط، ومحرر الشؤون الخارجية في الديلي تلغراف، مذكرات زياراته للأردن 1954-1961.

ثانيا: الوثائق العربية والأجنبية المنشورة:

أ- العربية:

1. الجريدة الرسمية الأردنية لعام 1957.
2. الدستور الأردني الصادر لعام 1952 وجميع تعديلاته.
3. طلال،الحسين بن : مجوعة وثائق رسمية للفترة (1953-1957)، عمان، د.نا،1957.
4. محاضر مجلس النواب الأردني لعام 1957.
5. وزارة الإعلام الأردنية، خطب العرش السامية في افتتاح دورات مجلس الأمة 1953-1996، عمان، وزارة الإعلام، دائرة المطبوعات والنشر، 1997.
6. 25 عاما من التاريخ، خطب جلالة الملك حسين 1952-1977، لندن، شركة سمير مطاوع للنشر والعلاقات العامة، (د.ت).

ب- الأجنبية:

Records of The Hashemite Dynasties Trans Jordan Edited: Adel Rush, Vol 8, England, Oxford, 1995.(R.H.D).

ثالثًا: المذكرات:

1. أبو شحوت، شاهر يوسف: قصة حركة الضباط الأردنيين الأحرار 1952-1957، عمان، مركز الأردن الجديد للدراسات 1992.
2. ايزنهاور: مذكرات ايزنهاور، ترجمة: هربوت يغونمان،د.م ، د.نا،1962.
3. الحسين: ملك المملكة الأردنية الهاشمية، مهنتي كملك، نشرها فريدون صاحب جم. ترجمة :غالب عارف طوقان، د.م: د.نا، 1978.
4. الدحله، هاني: رماد السنين، مذكرات، دمشق، دار كنعان، 1997.
5. زيادين، يعقوب: البدايات، سيرة ذاتية ... أربعون عاما مع الحركة الوطنية، عمان، دار ابن خلدون، 1980.

رابعًا: الصحف:

1. الدفاع 1957.
2. الرأي الأردنية، 1999.
3. فلسطين 1956.

خامسًا: المصادر والمراجع:

1. حوراني، هاني. (1989). **الحركة العمالية الأردنية 1948-1988م، مراحل تطورها وقضاياها الراهنة**، قبرص، نيقوسيا.
2. الكبيسي، باسل. (1985). **حركة القوميين العرب**، ترجمة، نادرة الخضري، بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية.
3. مراد، عباس. (1973). **الدور السياسي للجيش الأردني (1921-1973)** بيروت، منظمة التحرير الفلسطينية.

سادسًا: الأبحاث:

1. الروسان، ممدوح. (1997). سمير الرفاعي في ضوء المرحلة، بحث ضمن **ندوة سمير الرفاعي**، قراءة في سيرته وتجربته، عمان، مركز الأردن للدراسات والمعلومات.
2. محافظة، علي. (1991). الحركة الوطنية الأردنية والاستقلال الوطني، **مجلة اليرموك**، ع33.

سابعًا: المقابلات الشخصية:

1. بهجت أبو غربية، في مطبعته، عمان، 1999/3/22.
2. ضافي الجمعاني، في منزله، مادبا، 1999/5/12.
3. محمود المعايطه في منزله، عمان، 1999/4/6.
4. ممدوح الروسان، في مكتبه ، اربد، 1999/6/21.
5. نجيب المعايطه، في منزله، اربد، 1999/6/8.
6. يعقوب زيادين، في عيادته، عمان، 1999/5/3.

ثامنًا: الرسائل الجامعية:

1. الأشقر، محمد أحمد. (1991). **أثر المساعدات الأمريكية في السياسة الخارجية الأردنية (1957-1991)**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
2. القضاة، احمد حامد. (1999). **الأزمة السياسية في الأردن (1957-1958)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد.

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب المجلد 7 العدد 1، 2010، ص ص 173- 201

قياس التوزع الجغرافي للسكان ونسبة التحضر في الأردن في النصف الثاني من القرن العشرين*

موسى سمحة**

ملخص

يهدف البحث إلى قياس التوزع السكاني والتغيرات السريعة التي طرأت على نسبة التحضر في الأردن في النصف الثاني من القرن العشرين، ومعرفة العوامل المؤثرة على مدى التطور في نسبة التحضر، وتقديم فهم أعمق للتوزع السكاني والتطور الحضري. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث منهج التحليل الكمي الكلي وطبّق بعض الأساليب مثل معدلات النمو الحضري، الكثافة السكانية، مركز الثقل السكاني وقاعدة الرتبة والحجم.

وتوصلت الدراسة إلى أن الظروف الاقتصادية السياسية للمنطقة كانت عاملاً رئيسياً في التأثير على توزع سكان ونسبة التحضر، وأن عملية إعادة تعريف الحضر (5000 نسمة فأكثر) كان لها دور فعال في التغيرات الحضرية في الأردن، كما توصلت الدراسة إلى أن الهجرة كان لها دورها في زيادة نسبة التحضر رغم تضاؤل ذلك الدور في الفترة 1994- 2004. وخلصت الدراسة إلى أن هناك حاجة ماسّة لدراسة وتطوير المدن الصغيرة والمتوسطة ضمن الأقاليم حضرية.

المقدمة:

شهد الأردن تغيرات سكانية واضحة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، كان أبرزها تلك المتعلقة بالنمو والتوزع الجغرافي للسكان وزيادة نسبة التحضر. وقد نجمت تلك التغيرات عن تضافر العوامل الطبيعية والبشرية مع الظروف الاقتصادية والسياسية التي مرت بها الدولة.

ويقع الأردن جغرافياً على حافة المنطقة الإنتقالية، بين الصحراء شرقاً والمناطق الرطبة غرباً، وتنحصر موارده الاقتصادية في مساحات زراعية محدودة في منطقة الأغوار، وموارد معدنية تتمثل في الفوسفات والبوتاس. وتعرض الأردن لصدمات سياسية عنيفة منذ النكبة الفلسطينية عام

---

* تم إعداد هذه الدراسة أثناء إجازة التفرغ العلمي التي حصل عليها الباحث من الجامعة الأردنية في العام الجامعي 2006/2005.

** قسم الجغرافيا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

1948، ثم احتلال الضفة الغربية عام 1967، مروراً بحرب الخليج عام 1991، وانتهاءاً باحتلال العراق عام 2003.

وربما كانت تلك الأحداث السياسية الضابط الرئيس للتغيرات السكانية التي شهدها الأردن منذ منتصف القرن الماضي. وشهدت بعض الدول العربية المجاورة لفلسطين بعض التحركات السكانية، وتم احتلال أجزاء من أراضيها، إلا أن حدة تلك التحركات لم تكن بالقدر الذي أصاب الأردن، من حيث عدد السكان المنتقلين أم من حيث المساحة الأرضية التي تم احتلالها، مما حمّل الدولة أعباء جسيمة في رعاية اللاجئين والنازحين والعائدين والذين يشكلون نسبة لا تقل عن نصف سكان الدولة.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى **1:** التعرف إلى التوزع الجغرافي للسكان في الأردن خلال النصف الثاني من القرن العشرين، حيث شهدت الدولة تطورات اقتصادية اجتماعية انعكست في تغير أنشطة السكان كمًا ونوعًا، زمانيًا ومكانيًا. **2:** تسليط الضوء على التغيرات السريعة التي طرأت على ظاهرة التحضر في الأردن **3:** التعرف إلى الاختلافات المكانية للتوزع السكاني، وإلى العوامل المؤثرة في ذلك التوزع علها تقدم لنا بعض المؤشرات عن مدى التطور أو التراجع في نسب التوزع المكاني للسكان وكذلك الارتفاع أو الانخفاض في نسبة التحضر.

وتتضح أهمية الدراسة في تقديم فهم أعمق للتوزيع السكاني وتحديد أماكن تطوير جديدة، ربما تكون عوناً للمخططين وصانعي القرار في مجال التخطيط الحضري والإقليمي.

الخلفية النظرية وأدبيات الدراسة:

حظي موضوع التوزع الجغرافي للسكان وحركة السكان المكانية (الهجرة)، وزيادة نسبة التحضر باهتمام كثير من الجغرافيين والديموغرافيين، وذلك من أجل معالجة الآثار الاجتماعية - الاقتصادية التي ترتبت على تلك الحركة المكانية في الريف والحضر. **وسيتم التركيز هنا على بعض الدراسات العالمية في هذا المجال.** وتذكر Garnier (1966) أنه كلما صغرت مساحة الدولة وخاصة دول الجزر كلما كانت الكثافة السكانية أكبر، لكن ربما كانت نفس الدولة الصغيرة فيها مساحات شاسعة غير مأهولة، وهنا يبرز دور المقارنة بشكل حاد بين المناطق المأهولة وغير المأهولة. ويعتقد Demko وRose (1970) أن السكان لا يتوزعون بشكل منتظم لأنهم ليس لديهم جميعاً نفس القدرة على العمل أو نفس الثروة والاحتياجات؛ بمعنى أنه قد تكون لدينا

منطقتان مأهولتان بالسكان إلا أن نمط ومستوى الحياة فيهما مختلفان كلياً. وأكد هؤلاء الباحثون أن توزع السكان رهن بعاملين رئيسين:

الأول: عمر الاستقرار البشري في المنطقة الجغرافية والبيئة الطبيعية.

الثاني: التطور الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي خاصة بعد الثورة الصناعية.

وأوضح كلارك (1975) أن المؤشرات السكانية تميل لأن تتضاءل من حيث الاختلافات بينها في حالة الوحدات المساحية الكبرى والتي تكون مؤشراتها عبارة عن متوسطات للوحدات السكانية الأصغر، ويتأتى أكثر التفسير في دراسة توزع السكان عبر المستوى الكلي Macro.

ويعتقد Chang (1996) في دراسته عن حركة السكان في الصين أن التحضر عملية طبيعية وضرورية للمعاصرة والحداثة رغم ما يصاحبها من ظهور مناطق عشوائية وارتفاع نسبة البطالة في الحضر؛ كما يعتقد أن لها جوانب إيجابية في كلا منطقتي الأصل والوصول، فالهجرة من الريف تخفف من الضغط على الأراضي الزراعية مما ينجم عنه مزيد من الإنتاج. وإذا كان ذلك يصحُ في الصين إلا أنه ربما لا يصح في مناطق أخرى من العالم حيث يواجه الريف والمناطق الزراعية تراجعاً في الزراعة ومزيداً من الهجرة إلى الحضر.

وناقش كل من Power وShuttleworth (1997) التغير السكاني الحضري في منطقة بلفاست في إيرلندا وركزا على التغيرات السكانية المتعلقة بتوزع السكان تبعاً للتقسيمات الاجتماعية وعلاقتها بزيادة الفقر بين المهاجرين وفي المناطق الفقيرة داخل لمناطق الحضرية.

وأكد كل من Brockerhoff (1999) وChen (1998) وLivi (1997) أن هناك اختلافات طفيفة بين معدل النمو القومي والحضري لا تزيد عن 1%، إلا أن الاختلافات كانت ملحوظة بين المدن الكبيرة والمتوسطة والصغيرة. وأجمع هؤلاء الباحثون أيضاً أن المدن الكبيرة يزيد فيها عدد السكان بشكل أبطأ من الزيادة في المدن الصغيرة، وأن معدلات نمو المدن الكبيرة انخفضت بسبب ارتفاع معدلات نمو المدن المتوسطة والصغيرة والتي تتمتع بأسعار أقل للأراضي، ويعتقد الباحثون أيضاً أن المدن التي كانت سريعة النمو في مطلع النصف الثاني من القرن العشرين كبرت وأصبحت بطيئة النمو في الوقت الحاضر وذلك بسبب انخفاض معدلات الزيادة الطبيعية التي أدت إلى استقرار في النمو السكاني للمدن، وارتفاع مساهمة الهجرة في ذلك النمو.

ودعم هذا الاعتقاد دراسات Fillmann (1999) وPeters & Larkin (1998) والأمم المتحدة (2002)، التي أشارت إلى أن الهجرة تساهم بحوالي نصف النمو السكاني لتلك المدن، وتساهم الزيادة الطبيعية بالنصف الأخر (باستثناء الصين حيث ساهمت الهجرة ب 72% من النمو السكاني في مدنها). وربما تثير اعتقادات هؤلاء الباحثين الجدل حول دور الهجرة، فهل كان

لها الدور الرئيس في نمو سكان المدن؟؟. وإذا كان كذلك؛ فما دور تغيير الدولة لمفهوم أو تعريف المناطق الحضرية؟؟

وتناول مجموعة من الباحثين التوزع السكاني والتحضر في بعض الدول العربية والأردن، **فعلى المستوى العربي** أكد غنيم (1987) على تركز السكان في المدن الرئيسية الساحلية في الأمارات بنسبة 88%، وأوضح أهمية النفط كعامل رئيس في ذلك التركز، إلا أنه أشار إلى الأثر السلبي المتمثل في التكاليف المرتفعة لتنفيذ خطط التنمية في المناطق الريفية.

وعالج القباني (1999) التغيرات التي طرأت على التوزع السكاني في السعودية، وخلصت دراسته إلى أن السكان يتركزون فوق مساحة صغيرة من الأرض في المدن الرئيسية، كما ربط الباحث ذلك التوزع بتطور إنتاج النفط في المملكة.

وعلى مستوى الأردن حلّل الحنيطي (1986) العلاقة بين توزع السكان والدخل القومي في الأردن باستخدام الثوابت الجغرافية، واستنتج أن التخطيط الاقتصادي قد ركز على مضاعفة الدخل مما ترتب عليه زيادة التركز والاكتظاظ السكاني في العاصمة أكثرمن أي منطقة أخرى. كما اشار الحنيطي من خلال تحليله للنظام الحضري في الأردن إلى أنه يمكن الاستفادة من معرفة مدى تأثير المدن (وبمستويات مختلفة) على مجال تقديم الخدمات والسلع للسكان في الأقاليم المختلفة.

وعالج سمحة (1984) تطور الأوزان السكانية للمدن الأردنية واستعرض النمو السكاني لتلك المدن وطبق قاعدة الرتبة والحجم ومؤشر المدن الأربع للفترة 61-1979، وتوصلت الدراسة إلى أن مدينة عمان تهيمن على المدن الأخرى كونها تتمتع بالثقل السكاني والاقتصادي في الدولة، إضافة إلى تغير التعريف الرسمي الذي أضاف تجمعات سكنية صغيرة إلى النظام الحضري وبالتالي زاد من هيمنة العاصمة على المدن الأخرى.

وناقش Doan (2000) في دراسة حديثة حول العلاقة بين الكثافة السكاينة والتركز الحضري في الأردن التغيرات التي طرأت على البنية الاقتصادية وتأثيرها على معدل النمو السكاني، كما ناقش نموذجاً لتحليل أثر التغيرات السكانية على الإنتاج الاقتصادي، وتوصل إلى أن الهجرة الخارجية الوافدة وتدفق اللاجئين كان لهما أثر كبير على النمو السريع للسكان ورفع وتيرة التحضر.

وفي ضوء المناقشة السابقة لأدبيات الدراسة يطرح الباحث التساؤلات التالية:

- هل تغير التوزع الجغرافي للسكان خلال النصف الثاني من القرن العشرين في الأردن؟؟ وهل تمت إعادة توزع السكان بشكل متوازن؟؟

- هل بقيت محافظات الوسط والشمال تضم أعظم نسبة من سكان الأردن؟؟
- هل غير إنشاء منطقة اقتصادية خاصة في العقبة من موازين التوزع السكاني لصالح محافظات الجنوب؟
- هل تغيرت نسبة التحضر بفعل تغير الوظائف الحضرية الاقتصادية، أم بسبب الهجرة، أم بسبب التغير في التعريف الرسمي فقط؟؟

منهجية الدراسة:

اتبعت معظم الدراسات السكانية والجغرافية منهج التحليل الكمي الكلي Macro Analytic Approach خاصة عند دراسة السكان على المستوى الوطني، وأصبح هذا المنهج أكثر رؤية ووضوحاً وتجريداً Macroscopic، وتزايد الاهتمام بهذا المنهج وإدراكه عالمياً، ونجم عن ذلك عدة نماذج كلية للسلوك البشري مثل نظرية التحول الديموغرافي والحجم الأمثل للسكان والهيمنة الحضرية والتركز السكاني (Fillman, et al. 1999).

ورغم أن العلاقة بين المساحة والحجم غير مباشرة إلا أن حجم المساحة يؤثر بوضوح في الكثافة السكانية وفي الهجرة، ولعل دور الهجرة في التوزع السكاني يختلف تبعاً لحجم الوحدات المساحية. وباستخدام إطار التحليل الكلي فإن ذلك يعطي تركيزاً على الجانب الإحصائي أكثر منه على الجانب الوصفي.

وبالنسبة للسكان الحضر فهناك عدة مقاييس يجب التمييز بينها حتى يتم فهم التغيرات التي تطرأ عليهم وبشكل واضح (Montgomery, et al. 2004, Brokerhoff, 2000, United Nations, 2002)، ومن تلك المقاييس:

أولاً: معدل النمو الحضري Urban Growth Rate (UGR):

وهو يوصف أنه معيار يشير إلى عدد السكان المشمولين بالنمو الحضري، وهو مقياس نسبي أكثر منه مقياس للتغير المطلق K ويمكن حسابه كالآتي:

$$UGR_t = \frac{U_t - U_{t-1}}{U_{t-1}} = \frac{U_t}{U_{t-1}}$$

حيث أن: التاريخ اللاحق $= t$ التاريخ السابق: $t-1$ السكان الحضر $= U$

ثانياً: نسبة التحضر Level of Urbanization:

وهي نسبة سكان الدولة الذين يعيشون في المناطق الحضرية إلى مجموع سكان الدولة، ويمكن حسابها كالآتي:

$$P_{u,t} = \frac{U_t}{P_t}$$

حيث أن: نسبة التحضر = P_u عدد السكان الحضر في تاريخ معين = U_t

عدد سكان الدولة في نفس التاريخ = P_t تاريخ عد السكان = t

ثالثاً: معدل التحضر:Rate of Urbanization

وهو يعكس المعدلات التي يزيد فيها معدل النمو السكاني في المناطق الحضرية عن معدل النمو السكاني في باقي المناطق، ويمكن حسابه كالآتي:

$$\frac{P_{u,t}}{P_{u,t-1}} = \frac{U_t - U_{t-1}}{U_{t-1}} - \frac{P_t - P_{t-1}}{P_{t-1}}$$

وإضافة إلى المقاييس والنسب والمعدلات السابقة سيتم استخدام المؤشرات التالية:

- مركز الثقل السكاني Population Potential
- الرتبة والحجم Rank-Size Rule

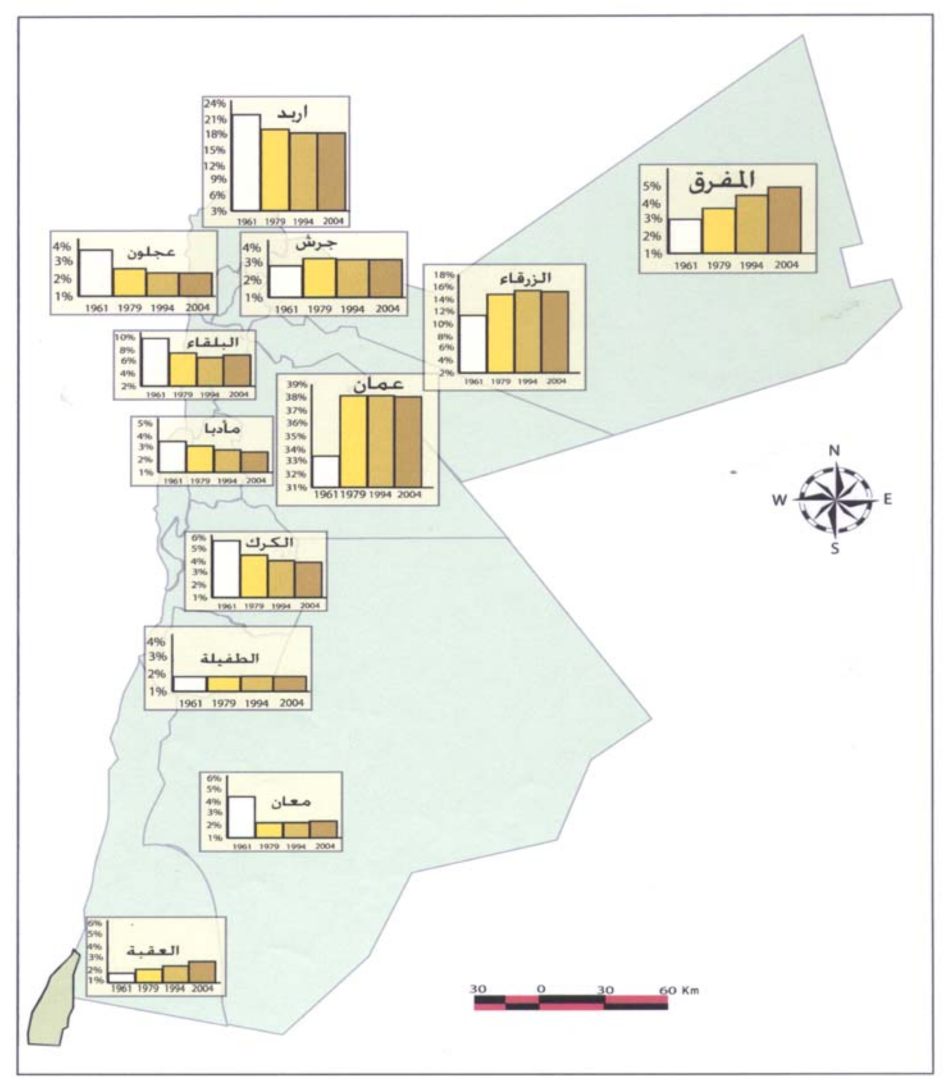
واعتمدت الدراسة بشكل أساسي على بيانات تعدادات السكان 1961، 1979، 1994 و2004 وبعض المسوح الديموغرافية الرسمية، والأدبيات التي لها علاقة بالدراسة.

التوزع السكاني والكثافة السكانية:

تبلغ مساحة الأردن نحو 88 ألف كم^2 (باستثناء المساحة المائية للبحر الميت)، وتستحوذ الصحراء على 80% من تلك المساحة، وما تبقى (20%) فهو ما يسمى بالمعمور الأردني. وبلغت مساحة الأراضي القابلة للزراعة (arable land) 10% (بحيري، 1991 والإحصاءات العامة، 1966). أما المساحة المزروعة فعلاً فهي تختلف من سنة لأخرى لارتباطها بالظروف الطبيعية، وبخاصة المناخية، فقد بلغت مساحة الأراضي المزروعة 5.7% عام 1961 و4,4% عام 1975 وانخفضت إلى 3,2% من مساحة الدولة عام 1997 (التعداد الزراعي 1983 و1997، دائرة الإحصاءات العامة 1966). وتجدر الإشارة إلى أن الباحث استخدم مساحة المعمور الأردني لقياس الكثافة العامة (باستبعاد مساحة الصحراء)، ومساحة الأراضي المزروعة فعلاً لقياس الكثافة الفيزيولوجية (باستبعاد الأراضي غير المزروعة والمأهولة).

وتقطن الغالبية العظمى من السكان في إقليم المرتفعات الجبلية الشمالية وفي وادي الأردن، بينما يقطن قلة من السكان في الأغوار الجنوبية ووادي عربة والعقبة ونسبة ضئيلة جداً منهم في

بعض المراكز في البادية (تحديداً في الرويشد، الصفاوي، الأزرق، والجفر). وتبعاً لبيانات تعداد السكان لعام 2004 يتركز 91% من مجموع السكان في محافظات إقليمي الشمال والوسط (الشكل رقم 1)، ولا تزيد المساحة المعمورة لهذين الإقليمين عن 10% من المساحة الكلية للدولة. وفي ضوء ذلك فإن توزع السكان يرتبط إلى حدّ كبير بالظروف المناخية، وبشكل خاص بتوزع الأمطار، فكلما اتجهنا شمالاً وغرباً تزداد كمية الأمطار السابقة والعكس صحيح (باستثناء بعض المرتفعات الجنوبية في الشراه)؛ لذا يتركز السكان في الركن الشمالي الغربي من البلاد.



الشكل (1): التوزيع النسبي للسكان في المحافظات الأردنية 1961 – 2004.

إذا أمعنا النظر في التوزع السكاني الحالي في الأردن، تبعاً لبيانات تعداد 2004، فإننا نلاحظ أن **الكثافة العامة للدولة تبلغ 58 نسمة/كم^2**، وإذا ما استثنينا المساحة الصحراوية واقتصرنا الكثافة على **المعمور الأردني** فقط فإنها **ترتفع إلى 294 نسمة/كم^2**.

وإذا انتقلنا إلى المحافظات فإن الصورة تختلف تماماً، ولوجدنا أن العوامل الطبيعيّة وحدها ليست كافية لتفسير التوزع السكاني الحالي في الأردن بشكل واضح؛ فمن بين المناطق التي تتمتع بأعلى الكثافات محافظة عمان، الزرقاء، ومادبا (1366، 864، 746 نسمة/كم^2)، بينما تهبط الكثافة إلى 589 نسمة/كم^2 في إربد، و376 نسمة/كم^2 في جرش، و309 نسمة/كم^2 و282 نسمة/كم^2 في كل من البلقاء وعجلون، وهي مناطق تتلقى كميات أمطار أكثر من عمان والزرقاء ومادبا وتضم مساحات زراعية أكثر، كما تتدنى المعدلات في المفرق والكرك والطفيلة ومعان إلا أنها ترتفع قليلاً في العقبة (الجدول1 والشكل رقم 2).

وإذا أخذنا بالاعتبار التغير الزماني، وبالذات الفترة 1979- 2004، فإننا نلاحظ أن هناك تزايداً في الكثافات المعمورة في كافة المحافظات، وكانت أكثرها في عمّان من 576 نسمة/ كم^2 إلى 1366، وأكثر من مثلين في محافظات الزرقاء ومادبا وإربد، وبقيت الزيادة بطيئة في محافظات، الطفيلة، الكرك والمفرق.

وبلغت الكثافة الفيزيولوجية للأردن 1638 نسمة/كم^2، تبعاً للتعداد الزراعي 1997، وحققت محافظة عمان أعلى الكثافات الفيزلوجية تليها الزرقاء، ثم جاءت العقبة في المرتبة الثالثة تليها البلقاء وجرش وعجلون. وجاءت محافظات معان، الكرك والمفرق لتضم أدنى الكثافات الزراعية (الشكل رقم3)، بينما حققت منطقة عمان والزرقاء أعلى الكثافات المعمورة والفيزيولوجية رغم وقوعها على حافة الصحراء (الشكل رقم3). ورغم انخفاض معدلات سقوط الأمطار في محافظات إقليم الوسط إلا أنها تتمتع بأعلى نسبة تركز سكاني تليها في ذلك محافظات إقليم الشمال، ثم محافظات إقليم الجنوب، وربما كان لاختلافات معدل النمو السكاني والهجرة من المحافظات دوراً هاماً في ذلك.

ويتضح من بيانات التوزع السكاني وبيانات الكثافات السكانية الحسابية للمعمور والكثافة الفيزيولوجية أن هناك علاقة قوية بين السكان والأراضي المعمورة والزراعية، كما أن هناك ميلاً نحو التركز الشديد في محافظات عجلون، الزرقاء، وإربد، وميلاً نحو التشتت والتبعثر في محافظات الجنوب (باستثناء العقبة). كما تبين أن عدد السكان في المملكة قد تزايد بنسبة 100% خلال الفترة 19783-1997؛ إلا أن مساحة الأراضي الزراعية المستغلة قد تضاءلت بنسبة 22%، وجاءت أكثر نسبة في التناقص للأراضي الزراعية في عمّان بنسبة 40% وعجلون بنسبة 42% والطفيلة بنسبة 46%.

ويعزى السبب في عمّان (بدون شك) إلى الزحف العمراني على حساب الأراضي الزراعية.

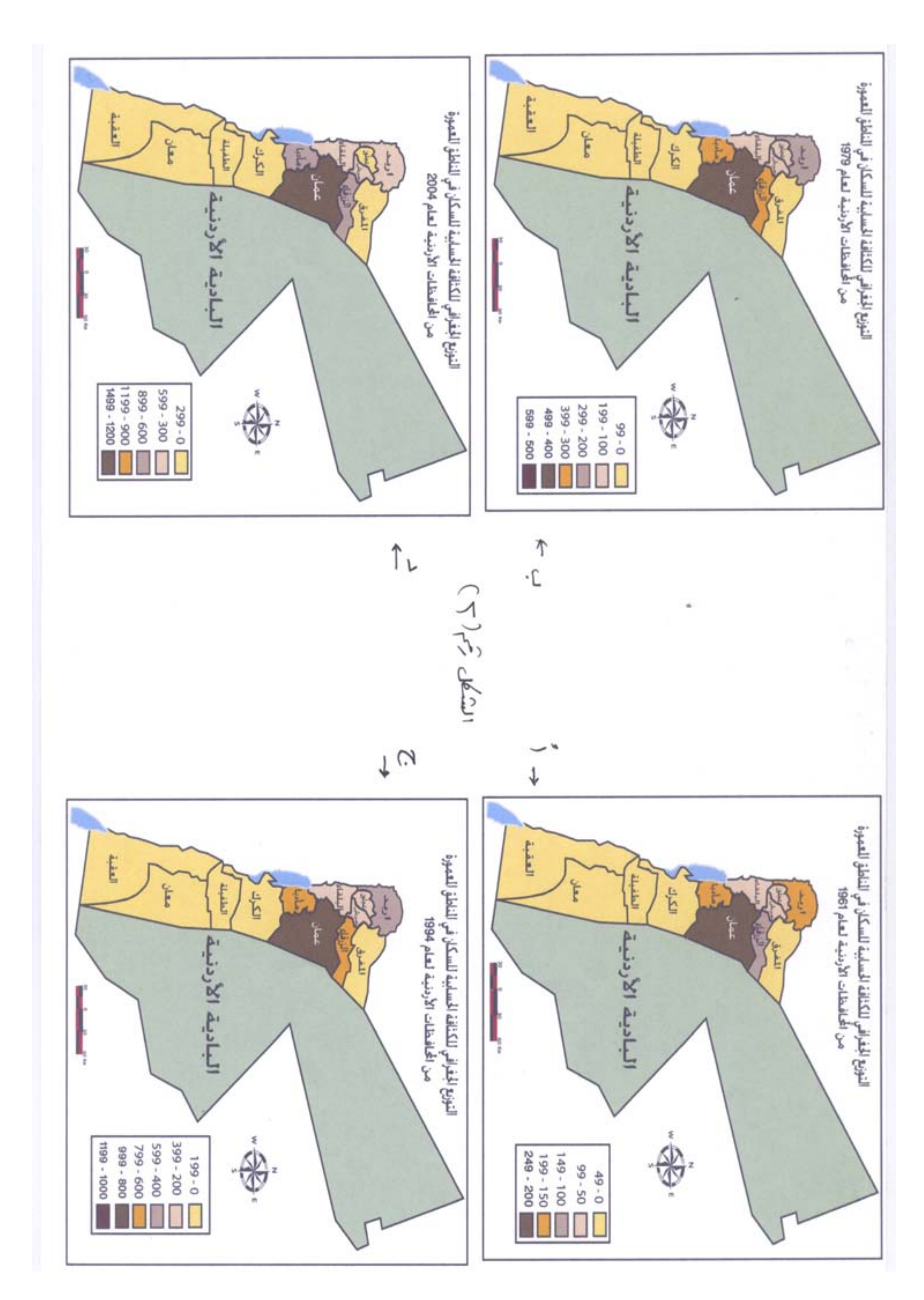
أما في عجلون والطفيلة، فيعزى ذلك إلى الهجرة منهما إلى مناطق أخرى وإلى إنتشار الفقر في هاتين المنطقتين، ويعتقد الباحث أن ارتفاع الهجرة وانتشار الفقر في المحافظتين يعودان للأسباب التالية: أ- ضآلة المساحة الزراعية فيهما. ب- عدم عودة المهاجرين للإستقرا في المناطق التي هاجروا منها. ج- ضآلة الاستثمار الاقتصادي في تلك المناطق.

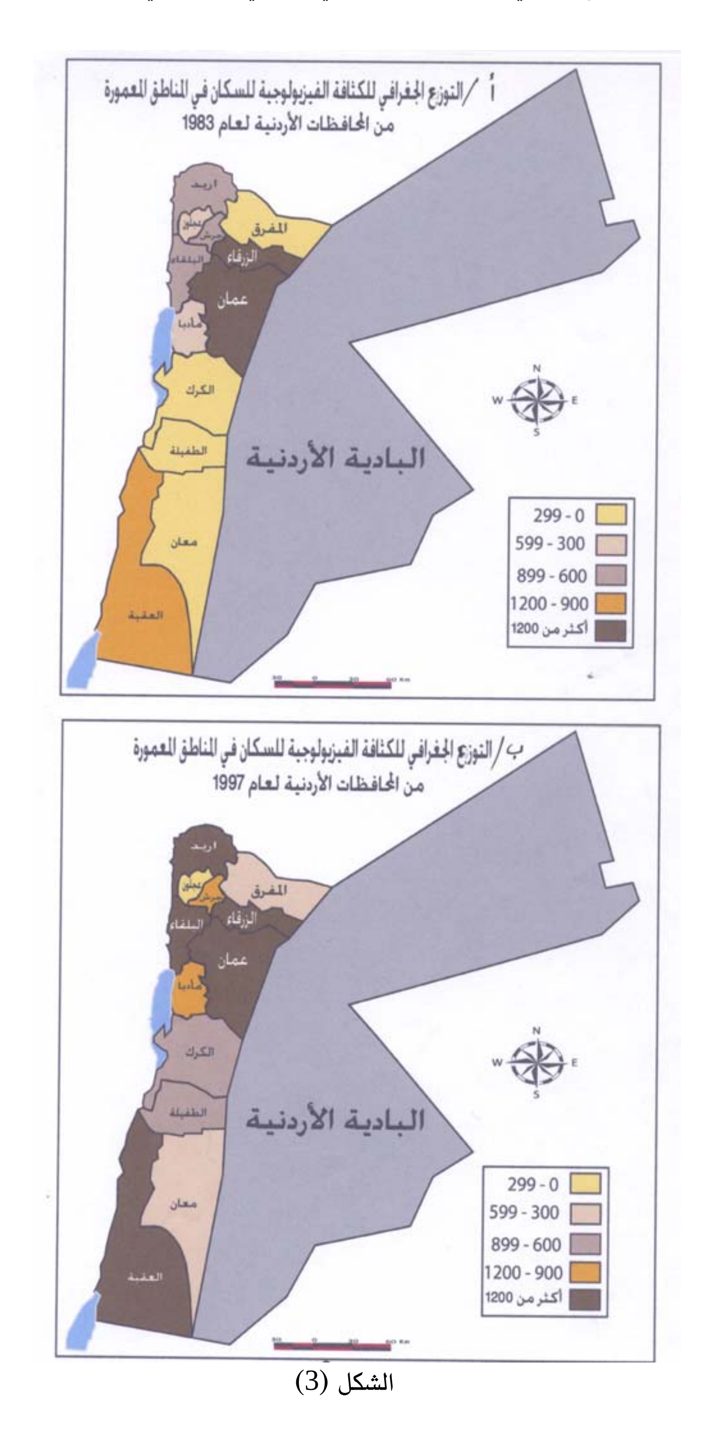
كما تناقصت مساحة الأراضي الزراعية في مادبا، الكرك، إربد والمفرق بنسبة 20-30%، وكان الزحف العمراني على حساب الأرضي الزراعية في إربد وفي الكرك السبب الرئيس في تناقص الأراضي الزراعية، وربما يعزى تناقص الأراضي الزراعية أيضاً إلى عامل الهجرة في حالة الكرك ومادبا والمفرق. وشهدت محافظتي جرش والبلقاء أقل نسبة في تناقص الأراضي الزراعية 10% و6%.

الجدول (1): التوزع النسبي للمساحة والسكان والكثافة السكانية للمحافظات الأردنية (1961-2004) للمحافظات الأردنية.

المحافظة	المساحة%*	السكان%		الكثافة الحسابية نسمة/كم^2		الكثافة الفيزيولوجية نسمة/كم^2	
		1961	2004	1961	2004	1983	1997
عمان	8.4	33.4	38.0	202	1366	1228	4312
البلقاء	6.3	8.8	6.8	71	309	692	1370
الزرقاء	5.8	11.7	15.2	117	864	2040	3746
مادبا	1.0	3.1	2.5	159	746	408	970
إربد	9.0	21.3	18.1	122	589	617	1477
المفرق	14.6	2.8	4.7	10	97	144	423
جرش	2.4	2.6	3.0	57	376	547	1137
عجلون	2.4	3.8	2.3	80	282	444	131
الكرك	16.7	5.8	4.0	18	69	282	741
الطفيلة	10.7	1.5	1.5	8	40	243	837
معان	18.7	4.2	1.9	11	28	239	378
العقبة	4.0	1.1	2.0	13	146	1027	1497
المجموع	100	100	100	---	----	----	---
الأردن	-	-	-	46	294	627	1637

* باستثناء البادية الأردنية. مصدر البيانات الأصلية: دائرة الإحصاءات العامة.


التوزيع الجغرافي للكثافة السكانية للسكان في المناطق المعمورة من المحافظات الأردنية لعام 1961
التوزيع الجغرافي للكثافة السكانية للسكان في المناطق المعمورة من المحافظات الأردنية لعام 1979
التوزيع الجغرافي للكثافة السكانية للسكان في المناطق المعمورة من المحافظات الأردنية لعام 1994
التوزيع الجغرافي للكثافة السكانية للسكان في المناطق المعمورة من المحافظات الأردنية لعام 2004
البادية الأردنية
عمان
العقبة
معان
الطفيلة
الكرك
اربد
المفرق
أ
ب
ج
د
الشكل رقم (٢)



أ/ التوزع الجغرافي للكثافة الفيزيولوجية للسكان في المناطق المعمورة
من المحافظات الأردنية لعام 1983
اربد
عجلون
جرش
المفرق
البلقاء
الزرقاء
عمان
مادبا
الكرك
الطفيلة
معان
العقبة
البادية الأردنية
N
W
E
S
299 - 0
599 - 300
899 - 600
1200 - 900
أكثر من 1200
ب/ التوزع الجغرافي للكثافة الفيزيولوجية للسكان في المناطق المعمورة
من المحافظات الأردنية لعام 1997
اربد
عجلون
جرش
المفرق
البلقاء
الزرقاء
عمان
مادبا
الكرك
الطفيلة
معان
العقبة
البادية الأردنية
N
W
E
S
299 - 0
599 - 300
899 - 600
1200 - 900
أكثر من 1200

الشكل (3)

وبالمقابل جاءت أعلى نسبة للزيادة في مساحة الأراضي الزراعية في محافظة العقبة (75%) وذلك بسبب المشاريع الزراعية في حوض الديسي ووادي عربة والقويرة، كما حققت محافظة الزرقاء زيادة مقدارها 35%، وربما جاءت الزيادة بسبب التعديلات على الحدود الإدارية للمحافظات وإنشاء محافظة الزرقاء. أما في معان فربما كانت الزيادة بسبب التوسع في الزراعة في إقليم التفاح في الشوبك واستصلاح الأراضي الزراعية في منطقة الجفر.

توزيع السكان في الحضر والريف ونسبة التحضر:

لم يتفق العلماء على أسس عامة وموحدة ومقبولة بين جميع الأقطار للتمييز بين المدينة والقرية. وأصبح التمييز بينهما في الوقت الحاضر أصعب من أي وقت مضى، خاصة في الدول المتقدمة، وذلك لوجود تدرج في نوعية الحياة الحضرية للتجمعات السكانية التي تقع على الحد الفاصل بين المدينة والقرية، وهي تدعى بظاهرة الاتصال الحضري الريفي. وللتمييز بين الريف والحضر وضع الباحثون خمسة أسس للتصنيف: الإحصائي، الإداري، التاريخي، الشكلي والوظيفي. والتصنيف الوظيفي هو الذي يتم التمييز فيه بين وظيفة المدينة والقرية استناداً إلى مهن السكان في التجمع العمراني؛ فمن يعمل في الزراعة والرعي والصيد ويعتمد عليها في معيشته فهو من سكان الريف ومن يعمل في الصناعة والتجارة والخدمات فهو من سكان المدينة.

ونظراً للظروف الاقتصادية والسياسية التي شهدها الأردن خلال فترة الدراسة، فقد جاء تعريف **الحضر في الأردن** مختلفاً بين تعداد وآخر؛ ففي تعداد 1952 تم استخدام التعريف الإداري أي مراكز الألوية فقط اعتبرت حضراً. وفي تعداد 1961 اعتبرت حضراً مراكز الألوية التي يزيد عدد سكانها عن 10000 نسمة، وتلك التي يعمل ثلثي سكانها في مهن غير زراعية، واستبعدت مخيمات اللاجئين من التعريف. وفي تعداد 1979 شمل تعريف الحضر: مراكز المحافظات والألوية والأقضية إضافة إلى مدينتي صويلح ووادي السير. وفي تعداد 1994 و2004 شمل تعريف الحضر التجمعات السكانية التي يزيد عدد سكانها عن 5000 نسمة. وبلغ عدد المراكز الحضرية 11 مركزاً عام 1961 و28 مركزا عام 1979 و108 مراكز عام 1994 و130 مركزاً عام 2004.

ويبين لنا الشكل (4) نسبة الحضر والريف في الأردن للفترة 1961- 2004 والتي ارتفعت من 51.5% عام 1961 إلى 59.5% عام 1979 إلى 79% عام 1994 إلى 78.4% عام 2004 (دائرة الإحصاءات العامة 2005). ومن تلك البيانات تتضح لنا الحقائق التالية:

1- أن الأردن حقق نسب تحضر عالية جداً خلال النصف الثاني من القرن العشرين بحيث زادت نسبة التحضر في الدولة من 51.5% عام 1961 إلى 78.4% عام 2004 وذلك في فترة أربعة عقود فقط.

2- شهد الأردن بالمقابل تناقصاً ملحوظاً في نسبة السكان في المناطق الريفية إلى مجموع السكان في الدولة من 48.5% عام 1961 إلى 21.6% عام 2004. وربما يعزى ذلك إلى الأسباب التالية:

أ- نزيف الهجرة الداخلية من الريف إلى المدن لعوامل معروفة عند كثير من الباحثين تنحصر في تركز الخدمات المختلفة والاستثمارات الاقتصادية وفرص التعليم والعمل في المدن.

ب- عزوف كثير من الأردنيين عن العمل في الزراعة والعمل في مهن أخرى بسبب ارتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم وتوفر العمالة الوافدة والبديلة للعمل في قطاع الزراعة ودليل ذلك انخفاض نسبة العاملين في الزراعة من 33% عام 1961 إلى 6% عام 2004 (الإحصاءات العامة 2005).

3- جاء الانخفاض في نسبة السكان في الريف على أشده في محافظات: عجلون، البلقاء، إربد وجرش (59%، 41%، 37%، 36% على التوالي). وشهدت محافظتي الطفيلة والزرقاء انخفاضاً بنسبة 25% لكل منهما، وانخفضت النسبة بمقدار 10% لكل من عمان، مادبا، الكرك والعقبة. أما في محافظتي معان والمفرق فقد بقيت نسبة الريف ثابتة فيهما (الشكل 4).

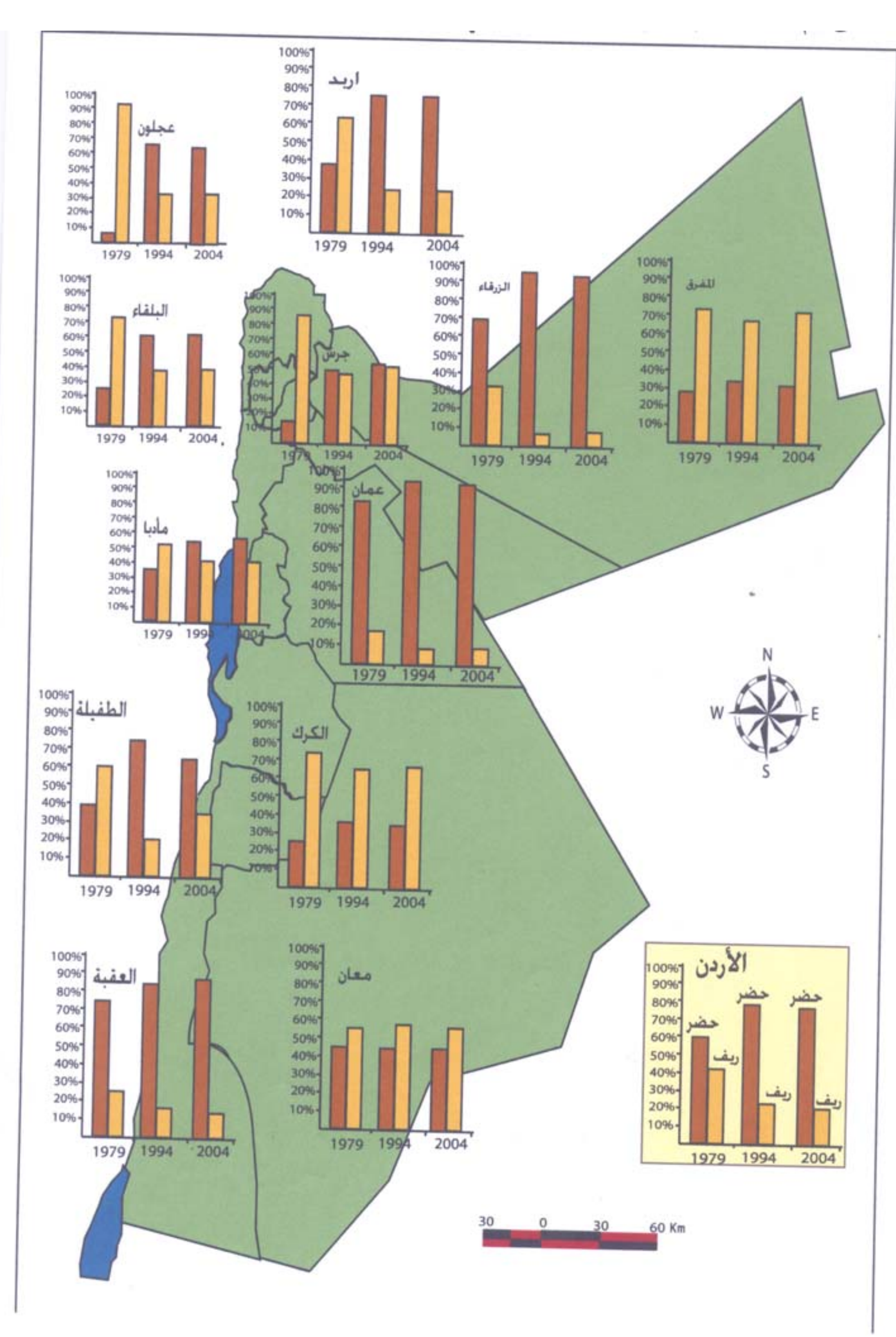
4- رغم الانخفاض الذي شهدته بعض المحافظات في نسبة سكان الريف إلا أنه أمكن تمييز ثلاث محافظات بحيث يمكن أن نطلق عليها أنها محافظات ريفية بحق وهي المفرق، الكرك، ومعان.

دور الهجرة في التوزع السكاني والتحضر:

شهد الأردن منذ منتصف القرن الماضي تغيرات سياسية، اقتصادية واجتماعية، إضافة إلى ارتفاع معدلات النمو السكاني ممثلة في الزيادة الطبيعية وارتفاع معدلات الهجرة بنوعيها، مما أدى إلى تسارع عملية التحضر وبمعدلات تفوق مثيلاتها في دول عربية وتضاهي بعض الدول المتقدمة.

ولم يقتصر الأمر على الهجرات الوافدة إلى الأردن، بل ساهم تحسن الأوضاع الاقتصادية في المدن ونشوء بعض المراكز الصناعية التجارية حولها في تشجيع الهجرة الداخلية إليها من المناطق الريفية والبادية. ويضاف إلى ذلك المشاريع الإسكانية التي نفذتها المؤسسة العامة للإسكان والتطوير الحضري والقطاع الخاص في المدن الكبرى (البصبوص، 1997).

وتشير بيانات تعداد السكان 1979 و1994 إلى أن كل المدن الأردنية التي اعتبرت حضراً عام 1994 قد شهدت هجرة داخلية صافية موجبة، أي أنها كانت تستقبل المهاجرين من المناطق الريفية باستثناء مدينة عجلون التي كانت تخسر المهاجرين.



الشكل (4): النسبة المئوية للحضر والريف في المحافظات الأردنية 1979 - 2004

أما في الفترة 1994-2004 فإننا نلاحظ أن هناك ستة مدن بلغ معدل صافي الهجرة فيها صفراً، و12 مدينة جاء المعدل فيها سالباً بمعدل بين 0.5% و1.0% (أي أنها كانت تخسر سكاناً إلى مناطق أخرى) وهي: صويلح، الفحيص، الزرقاء، عجلون، الكرك، ذيبان، الشونة الشمالية، المزار الشمالي، غور المزرعة، بصيرا، الحسا، الطفيلة وكانت أكثر المدن خسارة الكرك، الطفيلة وعجلون.

وبالمقابل حققت 13 مدينة معدلات هجرة صافية موجبة تتراوح بين 0.5 و1.5%، وحققت مدينتان هجرة صافية موجبة مقدارها 2.5%. أما عمان، الضليل والرصيفة والهاشمية فقد حققت هجرة صافية موجبة مقدراها 3% و4% و3.3% و4.9% على التوالي. وهذا يؤيد ما جاء في دراسات سمحة، 1984 والبصبوص 1997 من أن الهجرة ساهمت بأكثر من 60% من نسبة النمو السكاني في المناطق الحضرية في الأردن.

وتعد المدن الأردنية على حدّ تعبير أحد الباحثين مدناً بحكم أوزانها السكانية (بحيري، 1991)، ورغم أن بعضها قد ضربت جذورها في عمق التاريخ إلا أنها تطورت وإزدهرت خلال العقود الأربعة الماضية بشكل لم يسبق له مثيل. وتجدر الإشارة إلى أننا لا نستطيع تتبع النمو السكاني في المدن الأردنية بمعزل عن النمو السكاني في الأردن بشكل عام. فقد بلغ معدل النمو السكاني 7% للفترة 1952-1961 و4.8% للفترة 1961-1979 و3.6% للفترة 1979-1994 و2.6 للفترة 1994- 2004، وساهمت الهجرة في تلك الفترات 4% و1.8% و1.7% و0.4% على التوالي.

وانعكس النمو السكاني في الأردن على نمو المدن حيث توجّه المهاجرون إلى تلك المدن بالدرجة الأولى والتي توفرت فيها فرص العمل للمهاجرين القادمين إليها، كما تضافرت الهجرة الخارجية إلى الأردن مع الهجرة الداخلية من الريف والبادية في دفع وتيرة النمو مما أدى إلى اكتظاظ المدن بسكانها. وشهدت المناطق الحضرية معدلات نمو سكاني أعلى بكثير من معدل النمو السكاني للدولة حيث تضاعف عدد سكان العاصمة عمّان أكثر من عشر مرات في أقل من نصف قرن، كما تضاعف عدد السكان في كثير من المدن الأردنية بمقدار لا يقل عن 3- 4 مرات خلال الفترة ذاتها.

معدل النمو الحضري:

ويهمنا هذا المعدل للاستفادة منه في التمييز بين دور الهجرة والزيادة الطبيعية في نمو سكان المناطق الحضرية، فقد لاحظنا عند تحليل دور التحضر والتوزع السكاني أن معدلات نمو السكان في بعض المدن قد فاقت النمو الطبيعي.

ورغم أهمية الهجرة إلا أن أبرز العوامل المؤثرة في زيادة سكان المدن في الدول النامية هي الزيادة الطبيعية للسكان الحضريين أنفسهم، ذلك ان عملية التحضر في تلك الدول حدثت في بيئة ثقافية اقتصادية مختلفة عن مثيلتها في الدول المتقدمة، وقد أطلق على تلك العملية: التحضر الزائف False Urbanization نظراً لأن تلك الدول لم تشهد نمواً كبيرا في العمالة والوظائف المتخصصة ذات الخبرة المهنية والتقنية العالية، كما لم تشهد تطوراً في خلق فرص عمل جديدة للطبقة المتوسطة كما هي الحال في الدول المتقدمة.

وإذا كان للزيادة الطبيعية دور مباشر في معدل نمو الحضر فإن للهجرة أثر إيجابي أيضاً، إلاّ أن حدة معدل الهجرة تختلف مع التوازن السكاني الريفي الحضري: فعندما يبدأ معدل الهجرة من الريف إلى الحضر بالتراجع فإن معدل النمو الحضري (وبمرور الوقت) يبدأ أيضاً بالتراجع أيضاً (Montgomery, et al. 2004). وقد أكدت بيانات التعدادات والمسوح (التي أجرتها دائرة الإحصاءات العامة الأردنية) هذا الإتجاه للنمو الحضري، وتأثره بالهجرة إلى المدن جنباً إلى جنب مع الزيادة الطبيعية لسكان المدن أنفسهم.

وقام الباحث بحساب معدلات النمو الحضري للمحافظات في فترات زمنية ثلاث، وذلك لإعطاء فكرة أفضل عن أكثر المحافظات جذباً للسكان وتركزاً للمناطق الحضرية (الشكل 5 أ، ب، ج).

الفترة الأولى 1961-1979: حيث جاءت أعلى المعدلات في محافظتي الكرك والعقبة (2.32 و2.03)، وبالنسبة للأخيرة فمن الطبيعي أن تحقق أعلى المعدلات بسبب التطور الذي طرأ على العقبة كميناء ترانزيت بعد عام 1967. أما في الكرك فإن ارتفاع المعدل كان بسبب إضافة ثلاثة تجمعات سكانية إلى الحضر في تعداد 1979، وطبيعي أن يزيد عدد السكان الحضر في المحافظة بمقدار الضعفين عما كان عليه عام 1961. وحققت الطفيلة وإربد وعمان معدلات مماثلة جديدة في عام 1979 (مركز المحافظة، مراكز الألوية ومراكز الأقضية). وينطبق ذات القول على محافظات مأدبا، البلقاء، الزرقاء والمفرق التي حققت معدلات تتراوح بين (1.25-1.5)، أما أدنى المعدلات فقد شهدتها محافظتي جرش وعجلون.

وبشكل عام فقد ساهم تدفق النازحين واللاجئين من الضفة الغربية وقطاع غزة، إثر حرب 1967، في رفع معدلات التحضر في المدن لتلك الفترة، إضافة إلى إرتفاع معدلات الزيادة الطبيعية لذات الفترة، فقد أشارت دراسة سمحة (1984) إلى أن مسح الخصوبة 1976 و1981 بين أن الخصوبة في الريف والمدن تقريباً متماثلة (5.47 مولود حي/ المراة في المدن و5.52 للريف).

الفترة الثانية 1979-1994: وفي هذه الفترة حقق الأردن معدل نمو حضري بلغ 1.56، بينما حققت محافظة جرش أعلى معدل 5,26، تليها البلقاء 3,39 وكلاهما تأثر إلى حد كبير بوجود مخيمات اللاجئين والنازحين مما أدى إلى زيادة نسبة التحضر فيهما، كما أضيفت تجمعات جديدة إلى الحضر نتيجة تغيير تعريف الحضر عام 1994. كذلك ارتفعت معدلات النمو الحضري في كل من إربد والطفيلة بتأثير الهجرة والزيادة الطبيعية في الأولى وبسبب تغير تعريف الحضر في كلاهما، ونفس القول ينطبق على محافظة الزرقاء.

أما في محافظات عمان، مادبا ومعان فقد كانت معدلاتها أقل من معدل النمو القومي، وربما يعزى ذلك إلى أن المراكز الحضرية في محافظة عمان قد تشبعت بالسكان وبدأت تلفظ سكانها إلى الضواحي، أما مادبا ومعان فربما يعزى السبب إلى الهجرة الخارجة من هاتين المحافظتين إلى المناطق الأخرى.

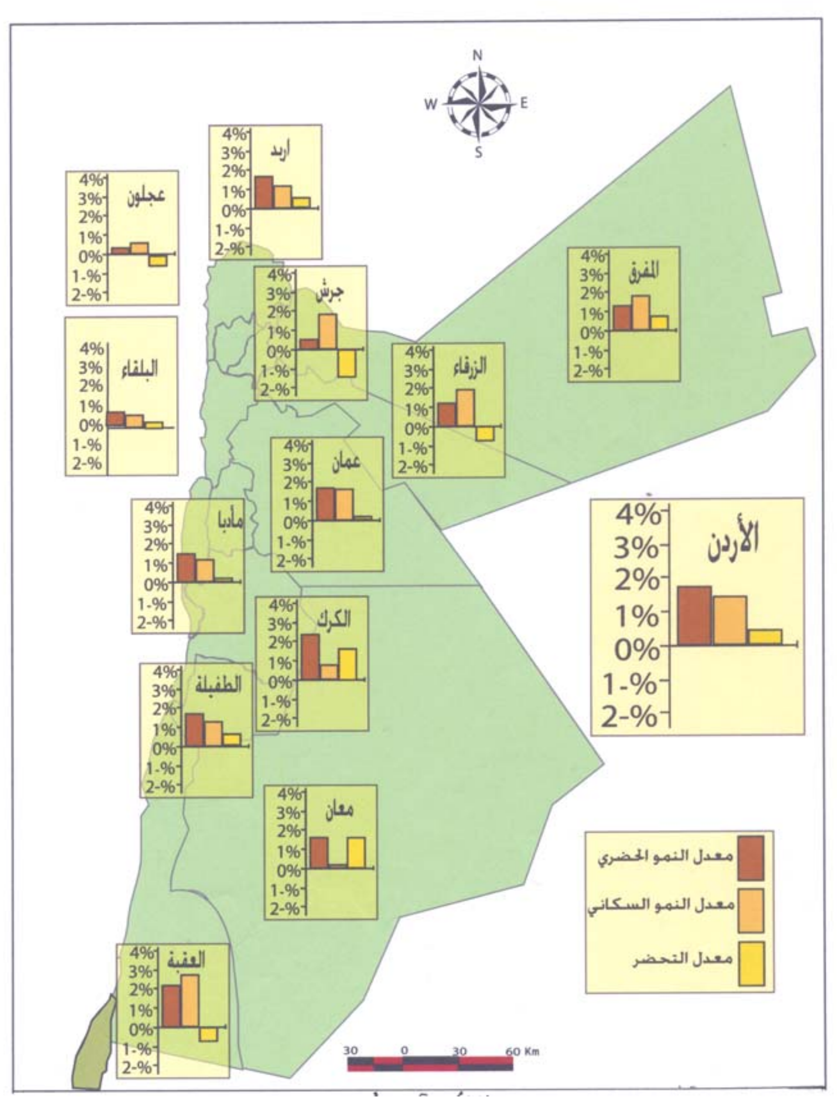
الفترة الثالثة 1994-2004: انخفض معدل النمو الحضري في الأردن والمحافظات بشكل واضح في هذه الفترة حيث بلغ للدولة 0.22، وحققت العقبة، المفرق، جرش، مادبا البلقاء معدلات تراوحت بين 0.25 و0.28، ويعزى ذلك إلى ما يلي:

أ- إنشاء منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة.

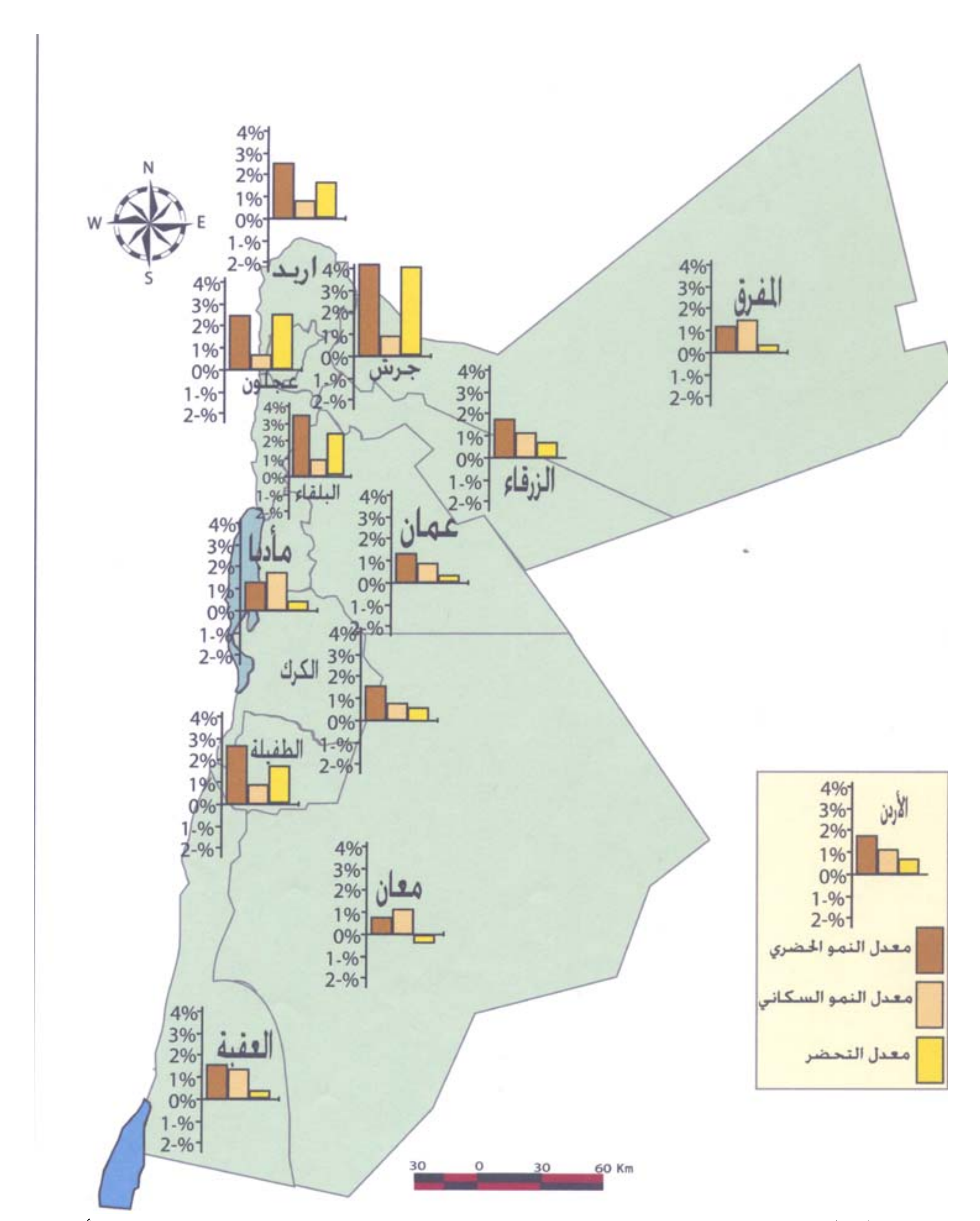
ب- إضافة تجمعات جديدة إلى الحضر في المفرق وجرش.

ج- النمو الطبيعي للسكان واستقرار سكان البادية.

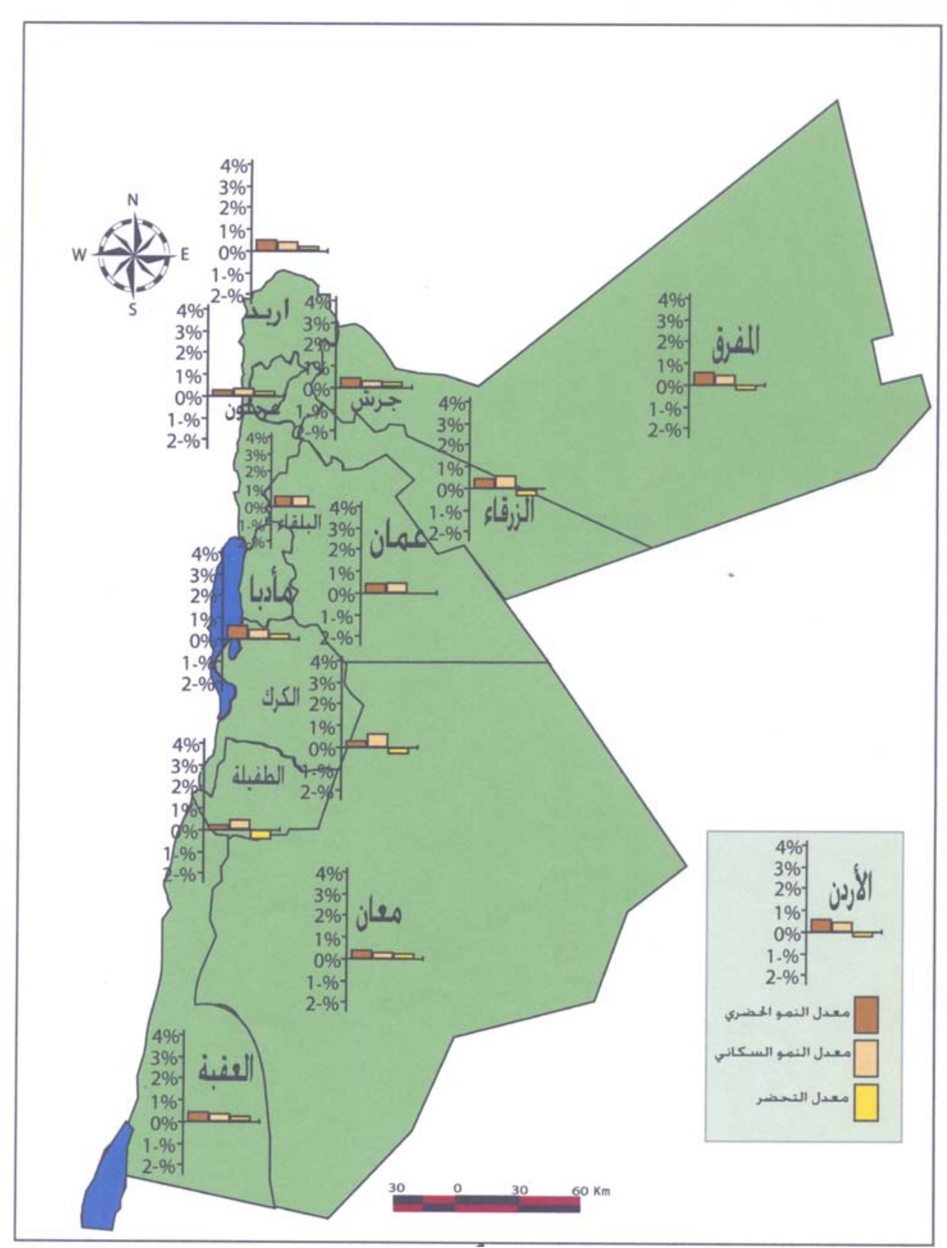
وكانت المعدلات في عمان، البلقاء، مادبا، جرش وعجلون أعلى بقليل من المعدل القومي وهي تشير إلى بداية حالة استقرار للنمو الحضري، أما في محافظات الكرك، الطفيلة ومعان فقد جاءت المعدلات أقل من المعدل القومي وكانت أدناها في محافظة الطفيلة وربما يعزى ذلك إلى عدم قدرة هذه المحافظات على جذب الاستثمارات إليها.



الشكل (5أ): التوزيع الجغرافي لمعدل النمو الحضري والسكاني ومعدل التحضر في المحافظات الأردنية (1979 – 1961)



الشكل (5ب): التوزيع الجغرافي لمعدل النمو الحضري والسكاني ومعدل التحضر في المحافظات الأردنية (1994 – 1979)



الشكل (5ج): التوزيع الجغرافي لمعدل النمو الحضري والسكاني ومعدل التحضر في المحافظات الأردنية (2004 – 1994)

معدل التحضر Rate of Urbanization

وهو يقيس الاختلاف في نسبة التحضر بين تعداد وآخر أو بين فترة زمنية وأخرى، ويشير الشكل رقم (5) إلى أن الأردن قد حقق معدل تحضر بلغ 1.3% في 1979-1994، أما على مستوى المحافظات فقد حققت عجلون أعلى معدلات للتحضر 8% تليها جرش 3.4% ثم البلقاء 2.7 ثم إربد والطفيلة 2% لكل منهما. وحققت محافظتي الزرقاء والكرك معدلات تحضر مماثلة للمعدل القومي بينما كانت معدل التحضر أقل من المعدل القومي بمقدار 0.3 إلى 0.1 في محافظات عمان، مادبا المفرق ومعان. وكانت معدلات التحضر في الفترة الثانية (1994- 2004) متماثلة للدولة والمحافظات (1%) باستثناء المفرق والطفيلة ومعان التي جاءت دون المعدل.

توزيع الرتبة والحجم للمدن الأردنية

نستطيع تحديد اتجاهات النمو السكاني للمدن بالتعرف إلى رتبة الحجم لتلك المدن في فترات زمنية مختلفة، وربما اهتمت هذه الطريقة بقياس الاختلافات في رتب الحجم ومدى انتشارها أو تركزها مقارنة بالتوزيع العادي للرتب. وقد وضع Zipf هذه الطريقة التي تقوم على ترتيب المدن تنازلياً حسب أحجامها السكانية، وحتى يكون التوزيع عادياً يجب أن تأخذ العلاقة بين الحجم والرتبة صورة خط مستقيم أو بصورة أخرى يمكن القول أن سكان المدينة الثانية يشكلون نصف سكان المدينة الأولى، وسكان المدينة الثالثة يشكلون ثلث سكان المدينة الأولى، وسكان المدينة العاشرة يشكلون عشر سكان المدينة الأولى.

وأوضحت إحدى الدراسات (سمحة، 1984) أن رتب الحجم للمدن الأردنية كانت في الفترة 1952- 1979 بعيدة عن التوزيع العادي، وأن المدن المتوسطة ما زالت عاجزة عن اللحاق بالمدن الكبيرة، وأن المدن الصغيرة تبعد كثيراً عن التوزيع العادي للرتب، وكان ذلك يعزى إلى تدفق المهاجرين من تلك المدن إلى المدن الأكبر وبالذات إلى المدن الثلاث الكبرى: عمان، الزرقاء وإربد، فهل بقي هذا الاتجاه قائماً في الفترة 1979- 1994 و1994- 2004؟؟

يبدو لأول وهله أن المدن المتوسطه والصغيرة ظلت بعيدة عن التوزيع العادي لقاعدة الرتبة والحجم ولكن بصورة مختلفة عما كانت عليه قبل عام 1979. وعلينا أن ندرك قبل تحليل الاتجاهات في تعداد 1994 و2004 أن كثيراً من التجمعات التي إعتبرت حضراً في التعدادين الأخيرين لم تكن كذلك في تعداد 1979، وللتغلب على تلك المشكلة لجأ الباحث إلى استخدام التجمعات السكانية التي بلغت عشرة آلاف نسمة فأكثر في تعداد 2004 كأساس لتحليل اتجاهات الرتبة والحجم وبأثر رجعي حتى عام 1979، وذلك بالتعرف إلى حجم السكان في تلك التجمعات في التعداد الثلاثة وحساب معدلات النمو السكاني فيها والتغير في الرتبة.

الفترة الأولى 1979-1994:

إن التجمعات الحضرية التي تقدمت في رتبتها في الفترة 1979-1994 (باستثناء العقبة، صويلح ووادي السير) لم تكن حضراً في تعداد 1979، وكان أعلى تقدم في الرتبة في عين الباشا بسبع وثلاثين رتبة، ومرج الحمام بأربع وثلاثين رتبة. بينما تقدمت كل من الضليل والهاشمية وإيدون بِ: 15، 16، 18 رتبة على التوالي، وتقدمت كل من كريمة وبيت رأس بِ 11 و6 رتب على التوالي. واحتفظت كل من عمان، الزرقاء، إربد والرصيفة برتبها (1-4) ثابتة. أما بقية التجمعات فقد تراجعت رتبها، وكان التراجع في الرتبة على أشده في مخيمات: سوف، غزه، والحصن، وفي بعض تجمعات محافظة إربد. كذلك تراجعت، ولكن بدرجة أقل، رتب بعض المدن الرئيسية مثل: الكرك، الطفيلة، معان، مادبا، السلط، الرمثا.

الفترة الثانية 1994-2004:

ظلت مدن عمان، الزرقاء، إربد، الرصيفة، وادي السير والعقبة محتفظة برتبها (1-6) ثابتة في هذه الفترة، وفي ذلك مؤشر واضح على الهيمنة الحضرية للمدن الثلاث الكبرى في الأردن على النظام الحضري. وللتأكيد على ذلك فقد بلغ مؤشر المدن الأربع (الذي ينسب عدد سكان المدينة الأولى إلى عدد سكان المدن الثلاث التي تليها) 1.71 في تعداد 1979، بينما بلغ 1.81 في تعداد 2004، مما يعني درجة عالية من الهيمنة الحضرية.

وتقدمت في هذه الفترة رتب سبعة تجمعات حضرية بشكل واضح: دير أبي سعيد 16، الهاشمية 14، مؤته 12، ماحص 11، مرج الحمام 6، السخنة 6 والضليل 8. كما تقدمت أربعة وعشرون تجمعاً حضرياً برتب تتراوح بين 1- 5 رتبة. وشهدت رتب مخيمات: الحصن، غزة، سوف والبقعة تراجعاً في هذه الفترة، كما تراجعت رتب تجمعات: الشونة الشمالية، الكريمة المزار الشمالي، جديتا، صخره، سوف (البلدة) الفحيص، معان، الكرك والطفيلة.

إن التحليل السابق للتقدم والتراجع في رتب المراكز الحضرية يبين لنا أن هناك ثمانية تجمعات حضرية في عام 2004 هي: مرج الحمام، وادي السير، صويلح، الضليل، الهاشمية، عين الباشا، بيت رأس إيدون كانت هي الأكثر تقدماً في الرتبة في كلا الفترتين، وهذا يُفضي إلى حقائق ثلاث رئيسة:

الأولى: أن التجمعات الأكثر تقدماً في الرتبة هي الأكثر نمواً سكانياً. **الثانية:** أن التجمعات الأكثر تقدماً في الرتبة تقع ضمن حدود عمان الكبرى، الزرقاء الكبرى وإربد الكبرى أو على هوامشها. **الثالثة:** تزايد الهيمنة الحضرية لعمان والزرقاء وإربد رغم انخفاض معدلات النمو السكاني فيها.

ورغم ذلك نجد أن بعض التجمعات (خارج حدود المدن الثلاث الكبرى) قد حققت معدلات نمو سكاني مرتفعة إلى حد ما في الفترة الأولى والثانية مثل: الخالدية، كريمه، ناعور سحاب، غور الصافي ودير أبي سعيد. وهذا دليل على أن المدن الكبرى لم تعد قادرة على جذب المزيد من المهاجرين، إليها من الريف أو التجمعات السكانية الأخرى والذين بدأوا يتجهون نحو المدن المتوسطة والصغيرة.

إن العلاقة بين حجم التجمعات الحضرية ورتبها تظل بحاجة إلى دراسة أعمق لوظائف تلك التجمعات الحضرية حتى نستطيع تحديد العوامل التي أدت إلى تقدم تلك التجمعات في النظام الحضري إضافة إلى النمو السكاني وتغيير تعريف الحضر.

وإضافة إلى المقاييس السابقة قام الباحث بحساب بعض المقاييس التي لها علاقة بتوزع السكان الحضر. فقد بلغ **مؤشر المدن الأربع** (Four City Index) الذي يقيس عدد سكان المدينة الأولى إلى عدد السكان في المدن الثلاث التالية لها في الحجم في تعدادات 1961، 1979، 1994 و2004 على النحو التالي: 1.52، 1.71، 1.76، 1.81 على التوالي. وفي ذلك إشارة جليّة إلى الهيمنة الحضرية للمدينة الرئيسة في الدولة على المدن الأخرى.

وبلغت **نسبة التركز للسكان الحضر في الأردن** Urban Population Concentration في التعدادات المذكورة أعلاه: 50.1/52.5/51.3/50.8/، وهي تشير إلى مدى ميل السكان للتركز في منطقة واحدة داخل حدود الدولة أو إلى التشتت؛ فكلما زادت النسبة دل ذلك على شدة التركز والعكس صحيح، ويكون التوزع مثالياً إذا بلغت النسبة صفراً. وتوضح النسب السابقة قرينة التوزع غير المتساوي للسكان في الأردن.

وفيما يتعلق **بالثقل السكاني الكمي** Population Potential (الذي يتم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لحاصل ضرب مجموع عدد السكان في المدن المجاورة في مربع المسافة، ثم بقسمة الناتج على مجموع السكان في جميع المراكز المجاورة)؛ فقد تبين للباحث أن مركز الثقل السكاني في الأردن في عام 2004 كان في مدينة جرش، حيث أظهر القياس أن 91% من السكان الحضر يعيشون في دائرة نصف قطرها 63كم من مركز مدينة جرش (الشكل رقم 6).



الشكل (6): مركز الثقل السكني في الأردن 2004

النتائج:

1- التوزع السكاني والتحضر في الأردن هما نتاج تضافر العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية، وباستثناء المساحة الصحراوية من المساحة الكلية للدولة فإن العلاقة بين التوزع السكاني والتحضر وبين المساحة علاقة تفاعلية.

2- أمكن تلخيص العوامل المؤثرة في توزع السكان ونسبة التحضر كالأتي:

أ- النمو السكاني بشقيه الزيادة الطبيعية وصافي الهجرة (القسرية، الطوعية، الداخلية والخارجية) يعدّ عاملاً رئيساً في التوزع السكاني وفي نسبة التحضر.

ب- الظروف السياسية والاقتصادية المترتبة عليها والتي شهدتها المنطقة كانت أيضاً عاملاً رئيساً في التأثير على التوزع السكاني ونسبة التحضر.

ج- عملية إعادة تصنيف وتعريف الحضر في تعدادات السكان الرسمية المتعاقبة كان لها دور فعال في التغيرات التي شهدتها نسبة التحضر. وإذا كان دور تلك العملية إيجابي في رفع نسبة التحضر في الأردن، فإن التجمعات السكانية التي أصبحت حضراً بسبب أوزانها السكانية (5000 نسمة فأكثر في تعدادي 1994 و2004) لم تكن تتمتع بمقومات الوظيفة الحضرية، ولم ترق إلى مستوى المدينة، وهي عبارة عن ضواحي سكنية فقط تتوفر فيها محلات البقالة والدجاج وبعض الورش الأولية لصيانة السيارات والحدادة والنجارة وتشمل أيضاً المراكز الصحّية.

3- تنافست الهجرة والزيادة الطبيعية في زيادة عدد السكان في المناطق الحضرية وارتفعت معدلات التحضر 1961- 1979، 1979- 1994، ورغم أن الهجرة لعبت دوراً هاماً في ذلك إلا أن دورها (وبشكل خاص الهجرة الداخلية) قد تضاءل بشكل ملحوظ في الفترة 1994-2004، ويعزى ذلك إلى:

أ- التطور في وسائل النقل والمواصلات وإنشاء الطرق الحديثة.

ب- استخدام السكان وسائط النقل الخاصة أو العامة في الانتقال إلى مراكز عملهم في المدن، وفي ذلك تقليل للكلفة الاقتصادية وأفضل من الانتقال والإقامة في المدن.

4- إن معدلات النمو السكاني المتسارعة التي شهدتها المدن الأردنية في النصف الثاني من القرن العشرين سوف تزيد من الضغط على الخدمات وبشكل خاص النقل والمرور والإسكان، كما ستؤدي إلى رفع نسبة التلوث في تلك المدن.

5- هناك حاجة إلى تقديرات مقبولة لحجم السكان في المدن، وإلى بيانات عن خصائص السكان الاقتصادية والاجتماعية على مستوى الأحياء وذلك لتقدير حجم الخدمات المطلوبة إليهم. وبذلك تصبح المعلومات السكانية ضرورية وربما استدعى ذلك تطوير نظم معلومات جغرافية

خاصة بكل مدينة، لأن حجم المدينة لا يمكن ضبطه بدون معلومات جيدة وحديثة عن حدودها وسكانها.

6- يجب دراسة توزع السكان ونسبة التحضر من منطلق التحليل متعدد المتغيرات Multi-Classification Analysis، وإذا ما تم ذلك تكون الدراسة قادرة على إضافة كثير من المعلومات غير المباشرة حول العوامل البيئية التي تقف وراء توزع السكان.

7- ما زالت المدن المتوسطة والصغيرة لم تلق العناية الكافية والجهد العلمي من قبل الباحثين الأردنيين، مثلما هو الحال بالنسبة للسكان في المناطق الريفية.

8- ويمكن الاستفادة من قياس بعض الظواهر الحضرية مثلاً على مستويات مختلفة من الترتيب الهرمي للمدن، وعلى أساس الأقاليم الحضرية التي تقوم على مدى تأثير كل مركز حضري، بحيث يفضي ذلك إلى وضع نظام إيصال السلع والخدمات للسكان في المناطق المجاورة التي يخدمها المركز الحضري ولعل أفضل طريقة هي تحديد إطار تأثير تلك المراكز الحضرية ليصبح مرجعاً لمتخذ القرار عند تحديد مراكز الاستثمار، مع الأخذ بالاعتبار تغير مدى التأثير للمراكز الحضرية من وقت لاخر، وهنا يأتي دور تحديث المعلومات الخاصة بتوزع وحجم وخصائص السكان.

9- تبين من تحليل التوزع الجغرافي للسكان (الكثافات، الثقل السكاني، نسبة التحضر) أن هناك ضرورة بحثية لدراسة:

1- ظاهرة الإفراط السكاني Over Population.

2- ظاهرة الطاقة الاستيعابية للمدن Carrying Capacity.

3- ظاهرة الحجم الأمثل للسكان في المدن Optimum Population.

لأن العلاقة بين السكان والأرض ليست علاقة عدد ومساحة كلية أو زراعية إلا أنها تتجاوزها إلى فعالية تلك العلاقة بين السكان والأرض وقدرتها على تلبية احتياجات السكان؛ وذلك يعني أن على الباحثين توظيف تلك العلاقة لمعرفة إلى أي مدى تستطيع تلك الأرض أن تستوعب مزيداً من السكان وبشكل مستمر؟ وهل الموارد الأرضية كافية لاستيعابهم واستيعاب الزيادة المضطردة في عددهم في المستقبل القريب؟؟ وهل ستكون الموارد كافية للأجيال القادمة؟؟؟

Measurement of Population Distribution and Urban Level in Jordan in the 2nd Half of the 20th Century

Mousa Samha, *Department of Geography, Jordan University, Amman, Jordan.*

Abstract

The purpose of this study is to measure the population distribution and urban level in Jordan and to discuss the rapid urbanization process and its determinants, as well as to shed light on the newly developed urban areas.

To achieve the above goals the author employed the macro analytic approach using some techniques such as: urban growth the rates, urban level, rank-size rule and population potential.

The study concluded that:

1- The following are the major determinants of the population distribution and urban growth rates:

a) The political and socio-economic conditions.

b) The changing definition of urban areas in the 4 population censuses.

c) The great impact of migration on urban growth.

2- More research in is need to follow-up the development of small and medium size towns within the urban regions.

قدم البحث للنشر في 2008/10/29 وقبل في 2009/5/4

المراجع:

أبو عيّانه، فتحي. (1993)، **جغرافية السكان: أسس وتطبيقات**، دار المعرفة، الإسكندرية.

بحيري، صلاح. (1991)، **جغرافية الأردن**، ط2 مكتتبة الجامع الحسني، عمّان.

البصبوص، عادل. (1997)، **اتجاهات التحضر في الأردن، ندوة السكان في الأردن** 6-1997/10/7، دائرة الإحصاءات العامة وصندوق الأمم المتحدة للسكان، عمّان، الأردن.

الحنطيي، حرب. (1986)، أثر سياسية الدخل القومي للخطة الخمسية 1986-1990 على التوزع الجغرافي السكاني في الأردن، **ندوة الخطة الخمسية 1986-1990 في الأردن وآثارها على السكان**، الجامعة الأردنية، عمّان.

دائرة الإحصاءات العامة. (1964)، **التعداد العام للسكان والمساكن 1961**، المجلد2 خصائص السكان، عمّان، الأردن

دائرة الإحصاءات العامة. (1984)، **التعداد العام للسكان والمساكن 1979**، المجلد2 خصائص السكان، عمّان، الأردن.

دائرة الإحصاءات العامة. (1997)، **التعداد العام للسكان والمساكن 1994**، المجلدات، 1، 2، 3، عمّان.

دائرة الإحصاءات العامة. (1998) **النشرة الإحصائية السنوية 1997**، عمّان، الأردن

دائرة الإحصاءات العامة. (1998)، **التعداد الزراعي 1997**، عمّان، الأردن،

دائرة الإحصاءات العامة. (2005)، **التعداد العام للسكان والمساكن 2004**، السكان في 2004/10/2، مديرية الإحصاءات السكانية والاجتماعية، عمّان، الأردن.

الزهراني، رمزي. (2006)، توزيع المدن السعودية 2004، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد 34، العدد 1.

سمحة، موسى. (1984)، تطور الأوزان السكانية للمدن الأردنية 1952-1979"، **النشرة السكانية UN ESCWA**، العدد 24، بيروت.

غنيم، عبد الحميد. (1987)، التوزيع الجغرافي لسكان الإمارات العربية المتحدة، **نشرة قسم الجغرافيا والجمعية الجغرافية الكويتية**، 97، الكويت.

القباني، محمد. (1999)، التوزيع المكاني للسكان والتنمية في المملكة العربية السعودية، **بحوث جغرافية 37**، الرياض، الجمعية الجغرافية السعودية.

Brockerhoff, M. (1990), Urban Growth in Developing Countries: A Review of Projections and Predictions: *Population and Development Review*, 25 (4).

Brockerhoff, M. (2000), An Urbanizing World, *Population Bullentin*, 55 (3).

Chang, S. (1996), The Floationg Population: An Informal Process of Urbanization in China", *Population Geography*, (LJPG), Vol.2. No. 3.

Chen, V. and Zlotnik, H. (1998), What Do we Know About Recent Trends in Urbanization, in: Bilsborrow, R., (edt.), *Migration Urbanization and Development: New Directions and Issues*. U.N.P.F, New York.

Clarke, J. (1975), Population and Scale: Some General Consideration, in Kosinski, L. and Webb, J. (edts.), *Population and Scale*, Edminton.

Demko, G. and Rose, S. (edts.) (1970), *Population Geography: A Reader*, Mcgraw-Hill, New York.

Doan, P. (2000), Population Density, Urban Centrality and Agriculture Intensification, *Population Research and Policy Review*, 1995 (At. No. 1025).

Fillmann, J., Getis, A. and Getis, J. (edts.) (1999), *Human Geography*, McGraw Hill, Boston.

Garnier, J.B. (1966), *Geography of Population*, Translated By Beaver, T., Longmans, London.

Livi Bacci, M. (1997), *A Concise History of World Population*, 2nd. Ed., Blackwell, Cambridge, Ma.

Montgomery, M., Stern, R., Cohen, B. and Reed, H. (edts.) (2004), *Cities Transformed*, Earthscan., London.

Peters, G. and Larkin, R. (1998), *Population Geography*, Kenal/ Hunts, Dubuque.

Power, J. and Shuttleworth, I. (1997), Intercensal Population Change in the Belfast Urban Area 1971-1991, *Population Geography* (IJPG), Vol. 3, No.2,

United Nations, (2002), *World Urbanization Prospects: The 2001 Revision-Data Tables and Highlights*, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, New York.

Wander, H. (1966), *Analysis of the Population Statistics of Jordan, Vol.1*, Department of Statistic Press, Amman.

القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية ومناهج التربية الوطنية في الأردن

أحلام مطالقة * وميسر العودات**

ملخص

تهدف الدراسة إلى بيان أهم القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية والوطنية في الأردن.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير بحث (استمارة تحليل) شملت (10) قيم من القيم الاجتماعية وهي: التسامح، احترام الآخرين، النقد البنّاء، التعاون، التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الإيثار، الكرم، الشورى.

وتكونت عينة الدراسة ومجتمعها من كتابي التربية الإسلامية والتربية الوطنية للصف العاشر الأساسي في الأردن.

وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هذه القيم جميعها تضمنها كتاب التربية الإسلامية، وكذلك كتاب التربية الاجتماعية ما عدا قيمة الإيثار، وأن أعلى قيمة تضمنها الكتابان كانت قيمة المحافظة على الصالح العام.

الكلمات المفتاحية: القيم الاجتماعية، التسامح، احترام الآخرين، النقد البنّاء، التعاون، التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الإيثار، الكرم، الشورى.

المبحث الأول: خلفية البحث وأهميته:

مقدمة:

يعد موضوع القيم من الموضوعات الرئيسة التي تسعى إليها الدول ممثلة بمؤسساتها التربوية المختلفة –ابتداءً من الأسرة وانتهاءً بوسائل الإعلام- وذلك من منطلق دور القيم في تشكيل سلوك الإنسانية، وتعد المناهج من الوسائل المهمة لتزويد النشء بالمعلومات والمعارف وتغرس في نفوسهم الاتجاهات والقيم الايجابية، وعليه يجب أن تتبنى الأنظمة التربوية منهاجاً

* قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة والدراسات الاسلامية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

** قسم العلوم التربوية، كلية الآداب، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.

مدرسياً يعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع من اجل تربية الناشئة على أسس سليمة، حيث يعد المنهاج احد العناصر الرئيسه للعملية التربوية.

والقيم في مجملها لا تأتي من فراغ بل هي مستمدة من البيئة بمعناها الواسع، أي أن للقيم مصادر تنبع منها أو توجد من خلالها، ومن هذه المصادر التعاليم الدينية والتي تعتبر مصدراً رئيساً لكثير من القيم.

ودراسة القيم ضرورية ولازمة على المستويين الفردي والجماعي: فعلى المستوى الفردي نجد أن المرء في حاجة ماسة في تعامله مع الأشخاص والمواقف والأشياء إلى نظام للمعايير والقيم يعمل على توجيه سلوكه، ويوفر الدافع لنشاطه، أما على المستوى الجماعي فان أي تنظيم اجتماعي في حاجة إلى نسق للقيم يشابه تلك الأنساق القيمية لدى الأفراد يضمنه أهدافه ومثله العليا التي توجه حياته وأنشطته وعلاقاته[1].

كما تعمل القيم كقوة حافزة وملهمة، وهي تقدم نموذجاً للناس من اجل الانجاز العالي والأعمال ذات القيمة، وهذه القيم تكون ذات إطار نظري وأخلاقي يقوم على توجيه المؤسسة من اجل زيادة الفاعلية[2].

ولأهمية القيم يتطلب أن تتعامل مناهج جميع المواد المختلفة مع القيم، ويأتي في مقدمة هذه المناهج الدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية التي تعتبر أن احد أهدافها الرئيسية تنمية القيم بل تكاد تكون هذه المناهج من أكثر المواد التي من خلالها يمكن تعليم القيم وتعلمها، ونظراً للدور الذي تلعبه الكتب المدرسية في عملية التعلم والتعليم في مدارسنا كان من الضروري أن تهتم هذه الكتب بالقيم إلى جانب اهتمامها بالمجالات الأخرى، ولن يتسنى لنا معرفة ذلك إلا من خلال تحليل محتواها.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتحدد مشكلة البحث بالتعرف على القيم الاجتماعية في كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي في الأردن من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية والتربية الوطنية في الأردن؟
- كيف تتوزع القيم الاجتماعية في كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي؟
- ما وجه المقارنة بين القيم الاجتماعية التي تضمنها كل من كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي؟

أهمية البحث:

من المؤمل أن يفيد هذا البحث في:

- التعرف على مفهوم القيم والقيم الاجتماعية وتصنيفاتها وأهميتها.
- الإسهام في تحديد جوانب القصور في كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية، وتحديد مدى الحاجة إلى إجراء تطويرات بما يتوافق مع حاجة وزارة التربية والتعليم لترسيخ القيم الاجتماعية.
- وضع قائمة مناسبة بأهم القيم الاجتماعية التي يجب أن تتضمنها كتب التربية الوطنية والتربية الإسلامية مما يفيد المشرفين التربويين والمعلمين الذين يشرفون أو الذين يدرسون هذه الكتب موضوع الدراسة.

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في المحددات التالية:

- كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي.
- القيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر في القيم التالية: التسامح، احترام الآخرين، النقد البناء، التعاون، التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الإيثار، الكرم، الشورى.

التعريفات الإجرائية:

1. القيم: مجموعة أفكار مجردة ذات معنى، وموقف، وموضوع التزام إنساني يختاره الفرد للتفاعل وتحقيق الانسجام مع ذاته، ومع الآخرين والبيئة الكلية التي يعيش فيها.
2. القيم الاجتماعية: هي مجموعة القيم التي تناولتها الباحثتان وهي التسامح، احترام الآخرين، النقد البناء، التعاون، التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الشورى، الإيثار، الكرم.

الصف العاشر: وهو الصف الأخير في المرحلة الأساسية في مدارس الأردن للذكور والإناث.

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة أسلوب تحليل المضمون كونه المناسب لأهداف البحث وأسئلته، من خلال تحليل كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث وعينته من كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي.

أداة البحث:

قامت الباحثتان ببناء أداة البحث (استمارة التحليل) بعد الاطلاع على الخطوط العريضة لمنهاج التربية الوطنية والتربية الإسلامية للصف العاشر، والدراسات السابقة وأدلة المعلمين ومراجعة الأدب النظري، وقد اعتمدت أداة التحليل الفقرة وحدة التحليل لتناسبها مع موضوع الدراسة، أما فئات التحليل فشملت (10) قيم من القيم الاجتماعية وهي على النحو الآتي:

التسامح، احترام الآخرين، النقد البناء، التعاون، التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الإيثار، الكرم، الشورى.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثتان بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين، لإبداء رأيهم في فقرات الأداة من حيث انتماء الفقرة للمجال والصياغة اللغوية وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة بالحذف أو التعديل، وقد قامت الباحثتان بالأخذ بجميع أراء المحكمين، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (10) فقرات بصورتها النهائية.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تمت الاستعانة بمحلل خارجي يمتلك الكفاية اللازمة للقيام بعملية التحليل بمنهجيتها الصحيحة، واتفقت الباحثتان مع المحلل على أسلوب التحليل وقواعده وإجراءاته المتبعة كما أوضحت له أهداف البحث وأهميته وبعد الانتهاء من عملية التحليل تم احتساب الاتفاق بين المحللين وكانت تساوي (87.3) وهذه النسبة كافية لأغراض الدراسة.

إجراءات تطبيق البحث:

- قامت الباحثتان بتحديد مشكلة البحث وأسئلته.
- تم اعتماد وتصنيف القيم الاجتماعية وعرضها على المحكمين من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة.
- تم التحقق من صدق الأداة وثباتها.
- تم تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية والتربية الوطنية للتحليل وذلك وفقاً للتصنيف المعد خدمة للدراسة.
- تم جمع التكرارات لكل قيمة لكل من كتاب التربية الإسلامية وكتاب التربية الوطنية وتفريغها في جداول خاصة.

المبحث الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم القيم

إن القيمة لها معانٍ مختلفة، فهي في الاصطلاح تدل على موقف الاعتزاز بالشيء وإيثاره على اعتبار انه ثمين ونفيس، أما قيمة الشيء من الناحية الذاتية هي الصفة التي تجعل ذلك الشيء مطلوباً ومرغوباً عند شخص واحد أو عند طائفة معينة من الأشخاص[3].

والقيمة في الاصطلاح التربوي كلمة حديثة الاستعمال تناولها العلماء والدارسون بالتحليل والتفسير والبيان الأمر الذي تمخض عنه وجهات نظر متعددة، يشارك فيها الفلاسفة والتربويون وعلماء الاجتماع والسياسة، ففي الوقت الذي رأى بعضهم أن القيم لا تعدو مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة، رآها آخرون أنها تتسع لتكون معايير مرادفة للثقافة ككل، وأنها تلك الأشياء (نشاطات، خبرات الخ) التي بتوازنها يتحقق الوجود الإنساني[4].

ومن تعريفاتها في الاصطلاح التربوي ما يلي:

- التزام إنساني يختاره الفرد للتفاعل وتحقيق الانسجام مع ذاته ومع الآخرين والبيئة الكلية التي يعيش فيها[5].
- مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجيهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجدد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة[6].
- مكون نفسي معرفي، يوجه السلوك ويدفعه فنحكم على الأفكار والأشياء والأشخاص والأعمال مهتدين بالقرآن الكريم والسنة النبوية ونهدف من خلالها إلى إرضاء الله تعالى[7].

يلاحظ من التعريفات أن مصطلح القيمة تطلق على المعايير والأحكام والمقاييس التي تدفع إلى سلوك معين، وفي الوقت نفسه يرجع إليها في الحكم على هذه السلوكات من باب أنها معايير.

ثانياً: مستويات القيم:

ويقصد بهذه المستويات الخطوات اللازمة للكشف عن تمثل هذه القيم وتقسم إلى ثلاثة مستويات وفي كل مستوى عدد من الخطوات على النحو التالي[8]:

المستوى الأول: وهو مستوى الاختيار ويشتمل على الخطوات التالية:

- استكشاف الإبدال الممكنة.

- النظر في عواقب كل بديل.
- الاختيار الحر.

المستوى الثاني: وهو مستوى تقدير القيمة والاعتزاز بها ويشمل على الخطوات التالية:

- الشعور بالسعادة لاختيار القيمة.
- إعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

المستوى الثالث: ممارسة القيمة ويشتمل على الخطوات التالية:

- ترجمة القيمة إلى ممارسة.
- بناء نمط قيمي.

ثانياً: تصنيفات القيم:

إن عدم وجود تصنيف موحد للقيم نابع من الاختلافات بين الباحثين والفلاسفة وعلماء الاجتماع والاقتصاد حول القيم، ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري تبين وجود عدة تصنيفات وهنا سوف تتناول الباحثتان أشهر هذه التصنيفات على المستويين الغربي والإسلامي وهي على النحو الآتي:

أولاً: التصنيفات الغربية للقيم:

1. تصنيف سبرانجر (Spranger)[9].

لقد صنف سبرانجر القيم في كتابه أنماط الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها وبناءً على معيار المحتوى وهي على النحو الآتي:

- القيم النظرية: وتتضمن اهتماماً عميقاً باكتشاف الحقيقة أو سيادة الاتجاهات المعرفية، وهي تجسد نمط العالم الفيلسوف.
- القيم الاقتصادية: وتتضمن الاهتمامات العلمية والمنفعية والمعرفية، ويتصف بها رجال المال والأعمال.
- القيم الجمالية: وتتضمن الحكم على الخبرات من منظور الجمال والتناسق، وتصف الشخص واهتماماته واتجاهاته الجمالية.
- القيم الاجتماعية: وتتضمن محبة الناس وإدراكهم كغايات لا كوسائل لمآرب أخرى بشكل يجسد نمط الشخص الاجتماعي.

- القيم الدينية: وتتضمن اهتماماً بالشؤون الدينية ويتصف بها رجال الدين وتجسد نمط الإنسان المتدين عموماً.
- القيم السياسية: وتتضمن اهتماماً توجه نحو العلاقات الاجتماعية بدافع السيطرة والرغبة في القوة. ويتصف بها رجال الحرب والسياسة والقادة.

2- تصنيف ريشر (Rescher) وهو تصنيف القيم على أساس محكات معينة، ويعتبر تصنيفه للقيم من أكثر التصانيف شمولاً وهو كالآتي[10]:

*** معيار الذاتية – الموضوعية:**

- القيم الذاتية: من حيث نظرة محتضنيها إليها كأفضل الغايات.
- القيم الموضوعية: من حيث إمكانية قياسها لدى الأفراد وإمكانية التمييز بينهم على أساس وضع القيمة النسبي.

*** معيار العمومية – التخصيص:**

- القيم العامة: بقدر ما يكون الاهتمام بها قائماً على مستوى المجتمع بصورة عامة.
- القيم الخاصة: بقدر ما يكون الاهتمام متعلقاً بفئة معينة.

*** معيار النهائية الوسطية:**

يعني أنها تكون هكذا بمقدار ما يرى الفرد القيمة على أنها وسيلة إلى غاية أخرى أو أنها غاية في حد ذاتها.

*** معيار المضمون:**

كأن يكون هناك فيم أخلاقية، أو قيم تختص بالعمل، أو بالعلاقات بين الأفراد.

*** معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها: كأن تكون هناك:**

- قيم متجهة إلى الذات: كالنجاح والراحة.
- قيم متجهة إلى الآخرين: كالقيم العائلية والوطنية.

3- تصنيف هاورد (Haward):

صنف هاورد القيم حسب الفائدة المنتظرة من تلك القيم والتي تشتمل الآتي[11]:

- قيم مادية وجسمانية (الصحة والراحة والأمان).
- قيم أخلاقية (الأمانة والعدالة والمساواة).

- قيم سياسية (العدالة والحرية).
- قيم دينية (العبودية لله، الكرامة الإنسانية، التكافل).
- قيم اقتصادية (الإنتاج، الكفاية).
- قيم اجتماعية (التعاطف، الإحسان، الإيثار، التضحية).
- قيم جمالية (الجمال).
- قيم عقلية (الذكاء، صفاء الذهن، التعقل).
- قيم عاطفية (الحب والرضا).

ثانياً: تصنيف القيم من منظور بعض الكتاب المسلمين:

1- **تصنيف الكيلاني**[12]

وقد صنف القيم إلى ثلاثة أصناف رئيسة هي:

أولاً: قيم التقوى وتضمنت ثلاثة أبعاد هي:

1- البعد الديني: ومحوره الإيمان بالغيب والآخرة وبوحدة الرسالة وإقامة الصلاة.
2- البعد الاجتماعي: ومحوره التوازن الاقتصادي.
3- البعد المعرفي: ومحوره الوعي بالهدف الموصل للصلاح.

ثانياً: قيم الكفر: وتندرج في سلم مكون من ثلاثة مستويات تنبثق عن بعضها بعضاً وهي:

1- مستوى قيم الترف: وهو الأساس المولد لجميع مستويات الكفر، ومحور حجب وإخفاء وإنكار آيات الأنفس والآفاق، وهو نقيض قيم التقوى.
2- مستوى قيم الاستضعاف: حيث يذعن أهل الاستضعاف لأنصار قيم كفر الترف وله مظاهر كحجب مبادئ العدل وتكافؤ الفرص.
3- مستوى كفر الحرمان: وهو أحد مضاعفات المستوى الأول، ورد فعل نفسي له، وأسبابه اجتماعية واقتصاديه.

ثالثاً: قيم النفاق: ومحوره مصانعة ومجاملة كل من قيم الكفر وقيم التقوى وعدم الاهتمام بالمبادئ الأخلاقية.

2- تصنيف القيسي[13]: وقد صنف القيم إلى اثنتي عشرة قيمة هي:

1- **قيم التوحيد:** وتعد الأساس للقيم الأخرى، والميزان لكل الأعمال والاتجاهات وهي المصدر للقيم الأخرى والحاكمة عليها، والمنظمة لها، والحافز لتجسيدها.

2- **قيم العلم:** كضرورة طلب العلم النافع، ووجوب التعلم وتوقير العلماء، وقرن العلم بالعمل.

3- **قيم الدعوة:** كأن تكون الدعوة على بصيرة وابتغاء لوجه الله واعتمادها الحوار، ومراعاة الأولويات والبعد عن مسائل الخلاف.

4- **قيم الأسرة:** ومنها المبادرة للزواج، وحرية المرأة بالاختيار، والعدل بين الزوجات، والعدل بين الأولاد، وبر الوالدين، وصلة الرحم.

5- **القيم السياسية:** كضرورة تنصيب خليفة للمسلمين وحق الأمة بالمراقبة والمحاسبة والنقد والشورى واعتزال الفتن.

6- **قيم الجهاد:** ومن أهمها أن السلم هو الأصل بعلاقة المسلمين بغيرهم، وإخلاص نية الجهاد، والمرابطة في سبيل الله، واحترام المعاهدات والمواثيق.

7- **قيم البيئة:** كالمحافظة على النظافة العامة والخاصة، والتداوي والحجر الصحي، والرفق بالحيوان.

8- **القيم الجمالية:** كالعناية بالمظهر العام للإنسان المسلم ونظافة بدنه وثوبه ومس الطيب، والتسمية بأسماء جميلة وحسن الكلام.

9- **قيم العدل:** كالنزاهة في الحكم، وتحري الحق.

10- **القيم الحاكمة:** كتطبيق شرع الله، ونصرة الحق، وطاعة ولي الأمر.

11- **القيم الاجتماعية:** كالتكافل الاجتماعي، والمسارعة إلى فعل الخيرات، والإصلاح بين الناس، وحسن الخلق.

12- **القيم الاقتصادية:** كالبعد عن أكل أموال الناس بالباطل بكل صورها.

من خلال عرض القيم من المنظورين الغربي والإسلامي تبين أن القيم تستند إلى الفلسفة التي تشتق منها؛ فالقيم لها علاقة بالمعتقدات والمبادئ التي يؤمن بها الفرد أو المجتمع، وهذا يلاحظ من تصنيفات القيم، فمن المنظور الغربي نجد أن تلك التصنيفات تستند إلى الفلسفة والإطار الفكري والثقافي السائد في الغرب، أما تصنيفات القيم من المنظور الإسلامي فيلاحظ أنها ذات صلة بمصدر القيم المستمد من القرآن الكريم والسنة النبوية وهو الذي يجعل للأشياء قيمة في نظر المسلم.

رابعاً: أهمية القيم الاجتماعية:

تهتم هذه القيم بالفرد وعلاقته مع الآخرين، حيث يسعى أصحاب هذه القيم لمساعدة الآخرين والتضحية من اجلهم دون الرغبة في السلطة أو السيطرة ويتصفون بالتركيز على النواحي العاطفية والانفعالية والتقرب من أصحاب الجماعة والدين. يمكن إجمال أهمية القيم على مستويين[14]

1- المستوى الفردي:

1. إنها تهيئ للإفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم وبمعنى آخر تحدد شكل الاستجابات، وبالتالي تلعب دوراً في تشكيل الشخصية الفردية وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح.
2. تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه. وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الايجابيين، وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعات في مبادئها وعقائدها الصحيحة.
3. إنها تحقق للفرد الإحساس بالأمان وتعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه، بل وتساعده على فهم العالم المحيط به، وتوسيع إطاره المرجعي، وتوجهه نحو الخير والإحسان.
4. إنها تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام يتصرف في ضوئها.
5. تشير القيم إلى الكيفية التي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتساعد الإنسان على التفكير، وتحدد الأساليب والوسائل.

2- أهمية القيم على المستوى الاجتماعي:

تتميز القيم على المستوى الاجتماعي بأنها:

- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل للناس حياتهم وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.
- تحفظ للمجتمع تماسكه، وتحدد له أهداف حياته ومثله العليا، ومبادئه الثابتة المستقرة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات.
- تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة.
- تزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع العالم، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده وبالتالي يسلك في ضوئها، ويحدد للأفراد سلوكياتهم.
- تربط أجزاء ثقافة المجتمع يبعضها حتى تبدو متناسقة.
- تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساساً عقلياً يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتسبين إلى هذه الثقافة

خامساً: استراتيجيات تعلم القيم:

أهم استراتيجيات تعليم القيم وتعلمها ما يلي[15]:

1- الاحتكام للقرآن الكريم والسنة النبوية:

للدين أثره الفعال في غرس القيم الصالحة وترسيخها في نفوس النشء، ولهذا ينصح المعلمون بالاحتكام إلى الآيات الكريمة، والسنة الشريفة في تقييم المواقف والممارسات وأنماط السلوك التي تعرض على الأطفال ويتعرضون لها. ومما يساعد في ذلك حفظهم للآيات والأحاديث التي تحمل في ثناياها القيم الإسلامية المتنوعة التي تتناول الجوانب الروحية والاجتماعية والتشريعية.

2- الطرائق والأساليب التلقينية الإلزامية:

تقوم على الوعظ والإرشاد المباشر، وإلزام الطلاب بقيم وقواعد معينة تتصل بالأخلاق والتصرفات والقيم السائدة، كالصدق والأمانة والمواظبة واحترام العمل، وقد تستخدم هذه الطرائق التهديد بالعقاب والوعد بالثواب منطلقات لها، ولهذا تسمى أحياناً بإستراتيجية المحاضرة والثواب والعقاب، وهي طرق تقليدية استخدمت منذ أقدم الأزمنة ولا تزال تستخدم.

3- إستراتيجية القدوة:

إنها إستراتيجية مؤثرة لا سيما بالنسبة للأطفال، فالأطفال يتعلمون عن طريق الملاحظة والمحاكاة والتقليد، وترتبط القدوة بالخبرة المباشرة من خلال الاقتداء بالمعلم والأصدقاء وغيرهما من النماذج البشرية الحية، أو بالخبرة غير المباشرة عن طريق الأفلام والقصص والأدب التي تعرض أو تسرد عليهم.

4- إستراتيجية المعايشة والخبرة المباشرة:

يشترك كل من البيت والمدرسة في تهيئة الخبرات المناسبة لتعليم الطفل القيم الصالحة من خلال الخبرات والأنشطة التي تنظم أو تهيأ للأطفال بصورة مستمرة من اجل مساعدتهم على اكتسابها، سواء كان ذلك في مرحلة الطفولة المبكرة، أو الطفولة المتأخرة والمراهقة، ويمكن للمدرسة والبيت إن تنظم للأطفال خبرات تسهم في تنمية الصدق والأمانة والإتقان، كما يمكن أن تنظم لهم خبرات تساعدهم على غرس الجذور الأولى لقيم أكثر تجيداً مثل التعلم الدائم والتفكير الاستقرائي.

5- إستراتيجية الاستجابة الموضحة:

وهي إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تعليم القيم وتعلمها حيث تسعى إلى مساعدة الأطفال على أن تكون لديهم القيم الواضحة.

والاستجابة الموضحة، هي سؤال مختصر، أو أكثر، يطرحه المعلم بشكل غير رسمي على احد الطلاب استجابة لعبارة قالها أو لعمل عمل به، من اجل حثه على إعادة النظر في مشاعره التي عبر عنها أو في أفعاله التي قام بها.

6- إستراتيجية المحاكمة العقلية للقيمة الصالحة:

تعد هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات استجابة للتعليم والتقويم، وأكثرها قابلية للدوام على مر الزمن، ويكون استخدامها أكثر اتساعاً وعمقاً، عندما تنمو قدرة الطفل على النظر في آثار الإبدال، وبعد أن يكتسب الطفل القدرة على التفكير التجريبي. ومن مميزاتها أن القيمة تكون صادرة عن تفكير الفرد واختياره، وتقوم هذه الإستراتيجية على أساس أن يقوم المتعلم بالاختيار المنطقي للقيم بربط النواتج التعليمية بأسبابها، وهي تساعد على وضع المتعلم في موقف يبدأ بالبحث عن أسباب وطرق لنواتج أصبحت جاهزة كالقيم.

سادساً: المداخل التربوية لتكوين القيم واكتسابها:

إن العملية التربوية في أصلها عملية قيمية، لأنها تقوم على الاختبار والتفضيل بين بدائل مطروحة من المعرفة والمعلومات والأفكار، والمعتقدات والنظم الاجتماعية التي يرغب فيها المجتمع.

ويظهر فعل القيمة في فلسفة التربية والأهداف التربوية وفي اختيار الخبرات التربوية التي تشمل نمط المعرفة، ونمط التفكير، ونمط الأخلاق، ونمط الكفايات والمهارات والنشاطات.

ويظهر الفعل القيمي في العملية التربوية في اختيار الطرق والوسائل التي تتشكل بعلاقة الإنسان بالعمل التربوي، والعمل التربوي هو عمل قيمي أخلاقي لأنه يتطلع إلى تحقيق القيم الاجتماعية العامة [16]

إن دور الأسرة والمدرسة والمنهاج والمعلم يتكامل نحو توجيه سلوك الفرد باتجاه المنظومة القيمية الاجتماعية وهو دور مهم، وتتميز الأسرة بدورها الفعال في تشكيل شخصية الفرد، فهي البيئة الاجتماعية التي تعمل كوسيط بين شخصية الفرد والحضارة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وأن قيم المجتمع وأنماط السلوك فيه تنتقل إلى حد كبير من خلال العائلة وتتقوى بواسطتها، ويتكامل هذا الدور مع دور المدرسة حيث يتم تكوين القيم عند الطلبة على عدة مراحل تتمثل في الآتي[17]:

1. جذب انتباه المتعلم نحو القيمة: ينبغي جذب انتباه المتعلم نحو القيمة ليشعر بوجود بعض الظاهر والمثيرات التي يكون راغباً في تلقيها والانتباه لها لتكوين الوعي بها وإثارة الرغبة في استقبالها.

2. تقبل القيمة: وهنا تستمر الاستجابة وتصبح القيمة قوة مسيطرة باستمرار في السلوك.
3. تفضيل القيمة: في هذه المرحلة يكون الطالب أكثر التزاماً مما يجعل لديه الرغبة في المتابعة والاهتمام والسعي وراء القيمة.
4. الالتزام: يصل المتعلم في هذه المرحلة إلى درجة عالية من الاقتناع الكامل والالتزام نحو اتجاهاته أو تقييمه لقضية ما.
5. التنظيم: ويعني وضع نسق متكامل يساعد الطالب على التغلب على الصراعات التي تنشأ من هذه القيم وتحديد العلاقة المتبادلة بينها.
6. التمييز: وهنا يصبح الطلاب متميزون لأن تنظيمهم للقيم وصل إلى الحد الذي يحكم سلوكهم تبعاً للقيم التي يتمثلونها.

سابعاً: الدراسات السابقة:

دراسة الدويري (1996) "واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن"[18] التي هدفت إلى التعرف على واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر المعلمين الذين يدرسون تلك الصفوف، وقد تكونت عينة الدراسة من (219) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصفوف الأربعة الأولى لمنطقة اربد الأولى و(18) معلماً و(45) معلمة من مديرية تربية اربد الثانية. أما عينة الدراسة من الكتب فكانت كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الأول والثاني، والثالث والرابع الأساسي، وتم التأكد من صدق وثبات الإدارة، وتم تحليل محتوى الكتب وكانت وحدة التحليل هي الجملة، وقد أشارت نتائج تحليل المحتوى إلى: إن كتاب الصف الرابع كان أكثر الكتب الأربعة توافراً للقيم، ثم يليه كتاب الصف الثالث ثم كتاب الصف الأول، وأخيراً كتاب الصف الثاني، وأما أكثر القيم توافراً القيم الاجتماعية ثم الاقتصادية فالقيم السياسية وأخيراً الدينية.

وقد أشارت نتائج الدراسة من وجهة نظر المعلمين إلى:

- إن القيم الدينية كانت أكثر القيم توافراً في الكتب الأربعة، يليها السياسية ثم الاجتماعية، وأخيراً الاقتصادية.
- عدم وجود توافق بين نتائج تحليل المحتوى ووجهة نظر المعلمين حول مدى توافر القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توفر القيم في كتب التربية الوطنية والاجتماعية تعزى لجنس المعلم وخبرته.

قام الجرادي (1993) بدراسة بعنوان: "تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية" [19] حيث قام بتحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعلم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وهدفت الدراسة إلى معرفة القيم المتضمنة في هذه الكتب، واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تحليل النصوص الواردة في الكتب التي شملتها عينة الدراسة وتم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية. إذا اعتبرت الجملة وحدة التحليل. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- إن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة، تضمنت (60) قيمة رئيسية تكررت (1177) مرة، وكان توزيعها على الصفوف عشوائياً ويوصي الباحث بضرورة إعادة النظر في كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاث الأولى، وأن توزع وفق نسق قيمي معين، وان يكون في توزيعها تكامل وتوازن وشمول وفقاً للمجالات المتعددة.

قام صالح (1991)[20] بدراسة بعنوان "مدى تضمين كتب الجغرافيا المقررة للمرحلة الثانوية في الأردن للقيم المعلنة في قائمة الأهداف" هدفت لتحديد القيم المتضمنة في كتب الجغرافيا المقررة للمرحلة الثانوية في الأردن، حيث استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وكانت وحدة التحليل هي الفكرة، وقام بالتحليل وفق تصنيف قام بتطويره لهذه الدراسة. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- إن المناهج لم تعتن بالقيم العسكرية والصحية والروحية والأخلاقية بشكل كاف.
- هناك اتساق محدد بين الأهداف المعلنة والقيم الاجتماعية والذاتية والاقتصادية والسياسية والعلاقات الدولية والحضارية والوطنية والانتماء القومي.

أجرى ستانلي (Stanley, 1983) " Training Teachers to Beal with values Education"[21] وهذه الدراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تعامل كتب طرق تدريس الدراسات الاجتماعية مع القيم وتدريسها، من اجل تحقيق هذا الهدف تم تحليل (36) كتاباً من تلك الكتب في ضوء تناولها لموضوع تعلم القيم، وطرق تدريسها، وايجابيات، ومحددات كل طريقة ومدى التغطية العامة لهذا الموضوع. وقد دلت النتائج على أن كتابين فقط من بين الكتب التي تم تحليلها تناولت تعلم القيم على نحو كاف وان أكثر طرق تعلم القيم شيوعاً هما طريقة توضيح القيم وتحليل القيم ويليها في الترتيب التطور الأخلاقي ونقل القيم واقل الطرق شيوعاً هي طريقة التعليم العرضي للقيم.

وأجرى عطوة (1995) دراسة بعنوان: "القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب: دراسة تحليلية"[22] هدفت إلى التعرف على القيم الأساسية التي يجب الاهتمام بها عند بناء محتوى كتب المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية، ووضع قائمة مناسبة بأهم القيم التي يجب ان تتضمنها مناهج المواد الاجتماعية لمرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة العربية الدولية. وقد اعد الباحث مقياساً تم في ضوئه تحليل محتوى مناهج المواد الاجتماعية في المدرسة العربية الدولية، وبلغ عدد فقراته (60) فقرة. وأشارت النتائج إلى: التقارب الكبير في توزيع القيم بين الصفين الأول والثاني وكذلك الصفين الخامس والسادس الروحية والأخلاقية بالنسبة لكتاب الصف الأول.

كما بينت النتائج أن مقرر الصف الثالث هو أكثر المقررات بين صفوف المرحلة الابتدائية تضميناً للقيم، وان مقرر الصف الرابع كان اقل المقررات احتواءً للقيم.

خلاصة الدراسات السابقة:

- تنوعت منهجية البحث المتبعة في الدراسات السابقة، منها ما استخدم أداة واحدة وهي تحليل المحتوى، مثل دراسة الجرادي (1993)؛ صالح (1991)، ومنها ما استخدم تحليل المحتوى والاستبانة مثل الدويري (1996)؛ ومنها ما استخدم مقياساً مثل عطوة (1995).
- تباينت الدراسات من حيث وحدات التحليل التي اعتمدها الباحثون أثناء تحليل الكتب فمنهم من استخدم الجملة وحدة تحليل مثل الدويري (1996)؛ الجرادي (1993)، ومنها من استخدم الفكرة وحدة التحليل مثل دراسة صالح (1991).
- تنوعت المراحل الدراسية التي طبقت عليها الدراسات فمنها من تناول المراحل الدنيا مثل دراسة الدويري (1996)؛ والجرادي (1993)؛ وعطوه (1995) ومنها من تناول المرحلة الثانوية مثل صالح (1991).

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها لتحليل المحتوى وفي اهتمامها بالقيم من حيث الموضوع.

مما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تحديدها للقيم الاجتماعية كما أنها تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها -حسب علم الباحثتين- التي تناولت موضوعين مختلفين وهما التربية الاجتماعية والوطنية والتربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، مما يعطي للباحثتين فرصة للمقارنة بين القيم الاجتماعية لكتاب التربية الوطنية وكتاب التربية الإسلامية.

ثامناً: نتائج الدراسة:

يتضمن هذا المبحث عرض نتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن مدى توافر القيم الاجتماعية في كتابي التربية الإسلامية والتربية الوطنية للصف العاشر في الأردن، وتنحصر الدراسة في القيم الآتية: التسامح، احترام الآخرين، النقد البناء، التعاون، التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الشورى، الإيثار، الكرم.

1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما مدى توافر القيم الاجتماعية المتعلقة بـ: التسامح، احترام الآخرين، النقد البناء، التعاون التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الشورى الإيثار، الكرم في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن ومن خلال التحليل كانت نتائج كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر بالاعتماد على مجالات الدراسة موضحة في الجدول التالي:

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمن كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر للقيم الاجتماعية.

الرقم	المجال	التكرار	النسبة المئوية
1-	التسامح	73	14٫7%
2-	احترام الآخرين	59	11٫6%
3-	النقد البناء	30	6٫1%
4-	التعاون	25	5٫1%
5-	التماسك الأسري	66	13٫2%
6-	المشاركة في المناسبات الاجتماعية	14	2٫8%
7-	المحافظة على الصالح العام	172	34٫6%
8-	الشورى	3	0٫6%
9-	الإيثار	16	3٫3%
10-	الكرم	40	8٫0%
	المجموع الكلي	458	100%

يظهر من الجدول (1) فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر أن أعلى تكرار (172) وبنسبة مئوية (34٫6%) لقيمة المحافظة على الصالح

العام، ويليه التسامح بتكرار بلغ (73) وبنسبة مئوية (7ر14%) أما أدنى مجالين فكان مجال المشاركة في المناسبات الاجتماعية بتكرار (14) وبنسبة مئوية (8ر2%) وكان أدنى مجال هو الشورى بتكرار (3) وبنسبة مئوية بلغت (6ر0%).

2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما مدى توافر القيم الاجتماعية المتعلقة بـ: التسامح، احترام الآخرين، النقد البناء، التعاون التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الشورى الإيثار، الكرم في كتاب التربية الوطنية للصف العاشر في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل كتاب التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي في الأردن وفيما يلي عرض لنتائج التحليل من خلال الجدول الآتي:

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتاب التربية الوطنية للصف العاشر للقيم الاجتماعية.

الرقم	المجال	التكرارات	النسبة المئوية
1-	التسامح	27	1ر19%
2-	احترام الآخرين	24	9ر16%
3-	النقد البناء	13	2ر9%
4-	التعاون	20	1ر14%
5-	التماسك الأسري	6	2ر4%
6-	المشاركة في المناسبات الاجتماعية	10	7%
7-	المحافظة على الصالح العام	32	5ر22%
8-	الشورى	5	5ر3%
9-	الإيثار	صفر	0%
10-	الكرم	5	5ر3%
	المجموع الكلي	142	100%

ويظهر من خلال جدول (2) فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية المتضمنة في كتاب التربية الوطنية للصف العاشر إن أعلى تكرار (32) وبنسبة مئوية (5ر22%) لقيمة المحافظة على الصالح العام، ويليه قيمة التسامح بتكرار (27) وبنسبة مئوية (19.1%).

أما أدنى مجالين فكان الشورى والكرم بتكرار (5) لكل منهما وبنسبة مئوية (5ر3%)، ويليه قيمة الإيثار حيث بلغ تكراراها (صفر) أي بنسبة (0%).

مناقشة النتائج والتوصيات

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما مدى توافر القيم الاجتماعية في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر في الأردن؟

تبين من النتائج أن الكتاب تضمن القيم الاجتماعية التي نصت عليها هذه الدراسة جميعها، وهذا يدل على مدى اهتمام كتاب التربية الإسلامية بالقيم الاجتماعية التي هي جزء أساسي من الإسلام، بل إن الإسلام جاء لترسيخ هذه القيم الاجتماعية التي تعنى بعلاقات أفراد المجتمع الإسلامي بعضهم ببعض وبغيرهم، لما لهذه القيم من دور في تحقيق المجتمع المتراحم المتكامل، وبالتالي تقوية المجتمع الإسلامي، لان قوة المجتمع الإسلامي تنبع من خلال قوة العلاقة بين أفراده، وتبين أن أعلى تكرار كان لقيمة المحافظة على الصالح العام، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن أعلى القيم الاجتماعية هي المحافظة على الصالح العام، كما انه عند تعارض المصالح الخاصة مع المصالح العامة قدمت المصالح العامة.

ولعل هذه النسبة المرتفعة لهذه القيم كون البعض يتهاون في المصالح العامة، ويقدم عليها المصلحة الشخصية، ومن هنا كان تأكيد الكتاب على هذه القيمة لأنها تغفل في كثير من جوانب حياتنا في الواقع، نظراً للخلل في فهم الحكم الشرعي المتعلق بالتعامل مع القضايا المتعلقة بالمصالح العامة كما هو الحال في التعامل مع المال العام مثلاً.

أما المجال الثاني الذي حصل على نسبة مرتفعة فكان مجال التسامح ولعل اهتمام الكتاب بتلك القيمة كون التسامح يحقق المحبة والمودة بين أفراد المجتمع الإسلامي وبالتالي إيجاد مجتمع إسلامي تسود أفراده العلاقات الجيدة.

ولعل هذا الاهتمام بهذه القيمة كون هذه القيمة هي التمثيل العملي للقيم الاجتماعية الايجابية وتجسيدها في الواقع، ولأن هذه القيمة أيضاً تمثل حسن التعامل مع المسلمين وغير المسلمين وهي قيمة أساسية في الإسلام، والاهتمام بها تزايد في هذا العصر التي كثرت دعاوي التعايش مع الآخرين وحوار الأديان والحضارات ولا يمكن أن يتم ذلك بدون الاهتمام بقيمة التسامح، إذ أن هذا من مقتضيات التعايش مع الآخر.

أما أدنى قيمتين فكانت قيمة المشاركة في المناسبات الاجتماعية وهي نسبة لا بأس بها، ولعل هذا الاهتمام كون تلك القيمة التي تمثل المشاركة المعنوية والمادية في المناسبات الاجتماعية تحقق المجتمع المتراحم الذي يهدف الإسلام إلى إيجاده، ولكن هذه القيمة جاءت أدنى من قيم المحافظة على الصالح العام أو التسامح أو غيرها من القيم ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن تلك القيمة اقل في عموميتها من القيم الأخرى، إذ أن هذه القيمة تقتصر على التعامل مع دوائر

القرابة والأصدقاء والجيران، ونظراً لوجود دوافع فطرية في النفس الإنسانية لتحقيق هذه القيمة فالإنسان مفطور بطبعه على صلات القرابة والصداقة والانتماء للعشيرة والقيم تعمل على تحقيقها فلم تكن بحاجة إلى مزيد من التعزيز كما هو الحال بالنسبة إلى قيمة المحافظة على الصالح العام أو التسامح، أما القيم التي حصلت على نسبة أعلى فهي أكثر عمومية وتتعلق بشريحة اكبر في المجتمع.

أما أدنى تكرار فكان لقيمة الشورى، ولعل تدني هذه النسبة كون الشورى تتعلق بمواقف معينة كالتشاور داخل الأسرة أو التشاور بين الحاكم والرعية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى كون أن بعضهم يحصر هذه القيمة في التعامل السياسي، مع أنها تدخل في التشاور الأسري أو بين المعلم وطلابه وغيرها.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

ما مدى توافر القيم الاجتماعية في كتاب التربية الوطنية للصف العاشر في الأردن؟

تبين من النتائج أن كتاب التربية الوطنية تضمن معظم القيم الاجتماعية التي نصت عليها هذه الدراسة، إلا قيمة الإيثار، وهذا يدل على الاهتمام بالقيم الاجتماعية وضرورة ترسيخها في المجتمع.

وتبين أن أعلى تكرار كان لقيمة المحافظة على الصالح العام ويليها قيمة التسامح وهو الترتيب نفسه في كتاب التربية الإسلامية، ولعل الأسباب التي ذكرناها عند مناقشة النتائج في كتاب التربية الإسلامية هي نفسها هنا، وهذا يؤكد أهمية هذه القيم الاجتماعية وعموميتها، إضافة إلى أن هناك أهدافاً عامة تسعى المناهج على اختلافها إلى تحقيقها وهذا يؤكد تضافر المناهج في تحقيق تلك الأهداف ومنها النهوض بالمجتمع من خلال السمو بالعلاقات التي تحكمه وسيادة روح التسامح بين الأفراد على اختلاف أصوله العرقية أو الدينية، بل وحتى الفروق الاجتماعية.

أما أدنى تكرار فكان لقيم الشورى والكرم ولعل السبب في تدني هذه النسب كون تلك القيم أكثر خصوصية من قيم المحافظة على الصالح العام أو التسامح. كذلك لعل السبب في تدني هذه النسبة كون الشورى والكرم تحصر في مجالات محددة فهي تتعلق بفئات معينة في المجتمع وقد يرجع تدني نسبة قيمتي الكرم والإيثار إلى كون كتاب التربية الإسلامية هو المعني بها كونها جزءاً من التربية الأخلاقية التي هي وحدة أساسية في كتاب التربية الإسلامية، وهذا يعكس التكامل بين محتويات المناهج كونها صممت على الأساس المحوري، ولعل قيمة الإيثار كقيمة أخلاقية اقل عمومية من قيمة الكرم، ولعلها اقرب إلى دائرة اهتمام كتاب التربية الإسلامية والتي من أهم أهدافه التربية الأخلاقية.

التوصيات:

1. إجراء دراسات مماثلة تتعلق بالقيم الاجتماعية للمناهج الأخرى لإعطاء صورة عن مدى التكامل بين المناهج في تحقيقها للأهداف العامة وإيجاد النتاجات التربوية المطلوبة.
2. دراسة قيم اجتماعية لم تتناولها هذه الدراسة.
3. ضرورة اهتمام المناهج بقيم الشورى والكرم والإيثار ولا سيما مناهج التربية الوطنية.

The Social Values Included in the Islamic and National Curriculum in Jordan

Ahlam Matalkah, *Department Of Islamic Studies,Faculty of Shari'a and Islamic Studies,Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Myyassar Al-Odat, *Department of Education,Faculty of Arts, Al-Zaytoonah University of Jordan, Amman, Jordan.*

Abstract

This essay aims at elucidation the most important social values included in the Islamic and national Curriculum in Jordan.

In order to realize the goals of the study a questionnaire has been developed, and included ten social values: tolerance, respecting others, constructive critizism, cooperation, family cohesion, participation in social occasions, preferring others upon oneself, safeguarding of public interest, generosity, and consultation.

The sample of the study has bean taken from tenth grades books.

Concluded that all the above- mentioned values have been included in the above-mentioned Curriculum with the exception of preferring others upon oneself, and that the highest value has been the safeguarding of public interest.

Key- words: social values**,** tolerance, respect the others, constructive critizism, cooperation, family cohesion, participation in social occasions, preferring others upon oneself, safeguarding of public interest, generosity, and consultation.

قدم البحث للنشر في 2009/3/10 وقبل في 2009/12/24

الحواشي:

(1) عاشور، راتب قاسم محمد. **القيم الاجتماعية في كتب القراءة لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، 1992، ص20.

(2) Ryan, Hlary.. Conflicting values: Managing The Tension. Educational Management and Administration, 1992, Vol. 20. No. 4. p. 259.

(3) قدومي، مروان. أزمة القيم في العالم العربي. **مجلة التربية**. الدوحة، عدد (116)، 1996، ص 206.

(4) الجلاد، ماجد زكي، **تعلم القيم وتعلمها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،2005، ص20.

(5) مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود. **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2002، ص228.

(6) أبو العينين، علي خليل. **القيم الإسلامية والتربية**. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي، 1988، ص34.

(7) أبو بكرة، عصام سليمان صباح، **العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن، 1993، ص3.

(8) مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود، **طرائق التدريس العامة**. ص 230-231.

(9) عويضه كامل، محمود، **دراسة علمية بين علم النفس الاجتماعي والعلوم الأخرى**، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1996م، ص 101-103.

(10) أبو العينين، **القيم الإسلامية والتربية**، ص 72-73.

(11) الجمل، علي أحمد. **القيم ومنهاج التاريخ الإسلامي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع، 1996، ص28-29.

(12) الكيلاني، ماجد عرسان، **فلسفة التربية الإسلامية**، د. ت، دار القلم، 2008م، ص 375-418

(13) القيسي، مروان إبراهيم، المنظومة القيمة الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة المشرفة، **مجلة دراسات جامعة اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية**، اربد،عمان، الأردن، المجلد (22أ)، العدد(6) الملحق، 1995م، ص 3225- 3235.

(14) الشلول، اشرف مصطفى طلال. **القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الفنية ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد،2003،ص 13-14.

(15) مرعي والحيلة، **طرائق التدريس العامة**، ص231-233.

(16) شطناوي، عبد الكريم والقايد، شفيق والحسن، هشام، والمومني، فؤاد، وحلوش، محمد،. **أسس التربية**. عمان: دار الصفاء، 1990، ص 144-145.

(17) الجمل، **القيم ومنهاج التاريخ الإسلامي**، ص 35-36.

(18) الدويري، ميسون أحمد. **واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن،1996.

(19) الجرادي، ناجي مصلح. **تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1993.

(20) صالح، حسين محمود، **مدى تضمين كتب الجغرافيا المقررة للمرحلة الثانوية في الأردن للقيم المعلنة في قائمة الأهداف**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.، 1991.

(21) Stanley. William B.. Training Teachers to Beal with values Education. The social studies.1983, Volume 14, 40.

(22) عطوه، محمد أمين، **القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب**: دراسة تحليلية. رسالة الخليج العربي، 1995.

قائمة المراجع العربية:

أبو العينين، علي خليل. (1988). **القيم الإسلامية والتربية**. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

أبو بكرة، عصام سليمان صباح. (1993). **العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد. الأردن.

الجرادي، ناجي مصلح. (1993). **تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية الدنيا للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجلاد، ماجد زكي. (2005). **تعلم القيم وتعلمها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجمل، علي احمد. (1996). **القيم ومنهاج التاريخ الإسلامي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الدويري، ميسون أحمد. (1996). **واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شرادقة، خالد. (2001). **مدى مراعاة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن للأسس الاجتماعية للمنهاج**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شطناوي، عبد الكريم. (1990). **أسس التربية**. عمان: دار الصفاء.

الشلول، اشرف مصطفى طلال. (2003). **القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الفنية ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

صالح، حسين محمود. (1991). **مدى تضمين كتب الجغرافيا المقررة للمرحلة الثانوية في الأردن للقيم المعلنة في قائمة الأهداف**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عاشور، راتب قاسم محمد. (1992). **القيم الاجتماعية في كتب القراءة لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عطوه، محمد أمين. (1995). القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب: دراسة تحليلية. **رسالة الخليج العربي** (54).

الكيلاني، ماجد عرسان، (2008). **فلسفة التربية الإسلامية**، د. ت، دار القلم.

قدومي، مروان، (1996). أزمة القيم في العالم العربي. **مجلة التربية**. اللجنة الوطنية الفطرية للتربية والثقافة والعلوم (116).

القيسي، مروان إبراهيم، (1995). المنظومة القيمة الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة المشرفة، **مجلة دراسات جامعة اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية**. اربد،عمان، الأردن، المجلد (22أ)، العدد (6) الملحق.

مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود، (2002). **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قائمة المراجع الأجنبية:

Ryan, Hlary. (1992). Conflicting values: Managing The Tension. *Educational Management and Administration*, Vol. 20. No. 4. p. 259.

Stanley. (1983). William B Training Teachers to Beal with values Education. *The social studies*, Volume 14, 40.

تطبيقات GIS في إدارة المواقع الأثرية سياحياً

دراسة تطبيقية على الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق

ابراهيم بظاظو * وعدنان شياب **

ملخص

اهتمت الدراسة بالكشف عن الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق، وتخطيطها وإدارتها باستخدام نظام المعلومات الجغرافي، وتجمع الدراسة بين النظرية والتطبيق، لما تشتمل عليه من إطار نظري يتناول مفاهيم نظام المعلومات الجغرافي، وتطبيق عملي يسهم بالاستفادة من نظام المعلومات الجغرافي في إمكانية تخزين واستعادة وتعديل ومعالجة وعرض البيانات، ورسمها على خرائط متعددة الطبقات، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية باستخدام نظام المعلومات الجغرافي يوفر الوقت والجهد باعتماده على الصور الجوية والفضائية والخرائط الطبوغرافية بدقة عالية، وإجراء التحليلات والوصول إلى نتائج دقيقة في فترة زمنية قصيرة جداً إذا ما قورنت بالمدة الزمنية اللازمة عند استخدام الوسائل التقليدية.

المقدمة:

أدى انتشار نظام المعلومات الجغرافي، الذي يستخدم كماً هائلاً من البيانات والمعلومات، إلى جانب الثورة التكنولوجية المتمثلة في استخدام الحواسيب الآلية والبرامج المختلفة، إلى القيام بالكثير من الدراسات المهتمة في إدارة المواقع الأثرية وإبراز الأبعاد المكانية للمواقع السياحية والتعرف على خصائصها وميزاتها، ومحاولة تطويرها وتنميتها، وكذلك التخطيط والتسويق لها. ومع توفر مثل هذا النظام أصبحت عملية إدارة وتطوير المواقع الأثرية أكثر دقة ومرونة،لذا يعد نظام المعلومات الجغرافي، من الأدوات الرئيسة التي تُستخدم في عملية تخطيط وإدارة المواقع الأثرية وتسْويقها سياحياً، ولتحقيق هذا ركزت الدراسة على أهمية استخدام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير المواقع الأثرية المتمثلة بالكنائس البيزنطية في محافظة المفرق، من خلال بناء قاعدة بيانات جغرافية،تتناول كافة المقومات الطبيعية والبشرية المُمثلة للكنائس البيزنطية في محافظة المفرق.

---

* قسم السياحة والإدارة الفندقية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن .

** قسم الاثار، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن .

انتشرت تطبيقات نظام المعلومات الجغرافي انتشاراً واسعاً وسريعاً على المستوى العالمي، كأحد الوسائل الهامة المستخدمة في دعم اتخاذ القرار في مجالات إدارة المواقع الأثرية،فتحتاج عملية إدارة الموقع الأثري سياحياً إلى حصر للموارد الطبيعية والبشرية بغية وضع الخطط المناسبة وتحقيق الاستخدام الأمثل، والتوافق بين استخدامات الأرض المتعددة، ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف دون توفر البيانات الكافية التي يسهل التعامل معها من خلال استخدام نظام المعلومات الجغرافي، لما يوفره من إمكانية تخزين واستعادة وتعديل ومعالجة وعرض البيانات، وتمثيلها الكارتوغرافي ورسمها على خرائط متعددة الطبقات،وبطرق مختلفة تتناسب مع أهداف المخططين المنشودة،وذلك ضمن إطار مفاهيمي مجرد عُرف باسم منظومة المعلومات.

مشكلة الدراسة:

تُحاول الدراسة الكشف عن الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق، ومحاولة إدارتها وتخطيطها وتسويقها باستخدام نظام المعلومات الجغرافي Geographic Information System (GIS)، من خلال بناء قاعدة بيانات جغرافية يمكن من خلالها المساعدة في إدارة وتخطيط الكنائس البيزنطية في المحافظة، للوصول إلى استغلال أمثل للمواقع الأثرية وتنميتها سياحياً،حيث تتعدد استخدامات نظام المعلومات الجغرافي، وفقاً لتعدد المجالات التطبيقية المستخدمة،وتعتمد هذه الاستخدامات على اختلاف وجهات النظر حول تحديد وتصنيف الأهداف التطبيقية لها.

وفي سبيل ذلك تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. كيف نصنف الكنائس البيزنطية إلى أنماط تنموية حسب درجات تطورها باستخدام نظام المعلومات الجغرافي؟ وكيف يبدو التوزيع المكاني لهذه الكنائس في محافظة المفرق؟
2. كيف يمكن استخدام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية؟

منطقة الدراسة:

تقع في الشمال الشرقي من المملكة ويحدها العراق شرقا وسوريا شمالاً والسعودية جنوباً ومن الشرق وتبلغ مساحتها (26552) كم2 وتشكل ما نسبته 29.6% من مجموع مساحة المملكة فهي ثاني محافظات المملكة بعد معان من حيث المساحة،حيث يبلغ عدد سكانها حوالي (253) ألف نسمة بكثافة حوالي (9.5) شخص/كم وتشكل منطقة البادية الشمالية الغالبية العظمى منها،وقد اكتسبت المفرق أهميتها الإستراتيجية لوقوعها على مفترق الطرق الدولية،حيث تربط المملكة مع الجمهورية العراقية من خلال مركز حدود الكرامة والذي يبعد عن مركز المحافظة 285 كم بالإضافة إلى وجود مركز حدود جابر والذي يربط المملكة مع الجمهورية السورية والذي يبعد عن مركز المحافظة حوالي 20 كم كما يتضح بالشكل (1).[1]



الشكل (1): منطقة الدراسة

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الجانبين الآتيين:

أولاً: الجانب العلمي، وتتمثل الأهمية العلمية للدراسة في مجال الاستفادة من تطبيقات نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية.

ثانياً: الجانب العملي، من خلال تصميم نموذج عملي لتطبيق نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق.إضافة إلى أهمية وسرعة تدفق البيانات والمعلومات عن الكنائس البيزنطية مما يعطي صورة شمولية واضحة لدى القائمين على إدارة وتطوير هذه المواقع.

استندت الدراسة إلى عدة مبررات تبرز مدى الحاجة لمثل هذه البحوث لملء الفراغ في أدبيات تطبيقات GIS في إدارة المواقع الأثرية، وتُكْمل ما بدأه الآخرون من أجل النهوض بالمواقع الأثرية وإدارتها بصورة علمية، باستخدام نظام المعلومات الجغرافي، وتُمثل عملية إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق باستخدام نظام المعلومات الجغرافي عنصراً مهماً لم يحظَ

بالاهتمام الكافي، فغالبية الدراسات المتعلقة بهذا الجانب اقتصرت على دراسة المواقع الأثرية دون الإشارة لدور نظام المعلومات الجغرافي وأهميته في هذا المجال.

مبررات الدراسة:

1. قلة الدراسات التي تناولت إدارة المواقع الأثرية بواسطة نظام المعلومات الجغرافي.
2. أهمية تطوير المواقع الأثرية والمحافظة عليها، فهي تمثل مورداً اقتصادياً مهماً وأساسياً للدول التي تتصف بمحدودية الموارد.
3. أهمية استخدام نظام المعلومات الجغرافي، الذي بدوره يعكس آثاراً إيجابية على تطوير الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق.

أهداف الدراسة:

1. إعداد قاعدة بيانات جغرافية تشمل كافة الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق.
2. تنمية وتطوير الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق والنهوض بها، بواسطة استخدام GIS.
3. تحليل التباين المكاني والإقليمي للكنائس البيزنطية في المحافظة في ضوء العوامل البشرية والطبيعية المؤثرة فيها.
4. التعرف على الدور الفعلي لتطبيقات نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير المواقع الأثرية.
5. إبراز الشخصية المكانية للكنائس البيزنطية في المحافظة، وإدراك مكانتها بين المواقع السياحية الأخرى في الأردن في ضوء الإمكانيات المتاحة، بهدف تفريدها Uniqueness والنهوض بها ووضعها على خريطة السياحة الأردنية.

الدراسات السابقة:

تتصف الدراسات التي تناولت إدارة المواقع الأثرية في غالبيتها باهتمامها بدراسة الجوانب التقليدية في تطوير المواقع السياحية، أما الدراسات المتعلقة بتطوير وإدارة المواقع الأثرية باستخدام نظام المعلومات الجغرافي موضوع البحث فما زالت قليلة، ومنها: دراسة قاسم إغبارية (2008)، بعنوان "تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في إدارة المواقع السياحية والأثرية في بيت لحم" وقد تناولت الدراسة كيفية الاستفادة من التطورات التكنولوجية المتلاحقة في تصميم نظام معلومات جغرافي يتناول المواقع الأثرية والسياحية في المحافظة، وتفعيل دور هذا النظام ليصبح مألوفاً لمجمل العاملين في القطاع السياحي من أفراد ومؤسسات خاصة وحكومية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أهمية نظام المعلومات الجغرافي وقدرته على القيام بالعديد من المهام

في إدارة المواقع الأثرية، باستخدام الخرائط متعددة الأغراض ذات الصورة والصوت، وأحياناً الصور المجسمة ثلاثية الأبعاد الممثلة للواقع تماماً، فضلاً عن إمكانية استخدام هذه النظم في إجراء التحليلات الإحصائية المختلفة وتحليل شبكات الطرق.[2]

ومن أمثلة الدراسات التي تناولت تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط السياحي أيضاً، تلك التي أجراها (Wayne Giles. 2004) بعنوان " GIS Applications In Tourism Planning"، تناولت هذه الدراسة أهمية استخدام نظام المعلومات الجغرافي في التخطيط السياحي، على اعتبار أن القطاع السياحي من القطاعات الاقتصادية المعقدة التركيب، لذا يتطلب العديد من الأدوات العالية الكفاءة في عملية تخطيط المواقع السياحية وإدارتها، وأشارت الدراسة إلى عجز الوسائل التقليدية في التخطيط عن تحقيق التنمية السياحية المستدامة، من هنا تكمن أهمية استخدام نظام المعلومات الجغرافي في التخطيط السياحي. [3]

كما قامت (Maria Daniela Tantillo. 2007) بدراسة بعنوان " GIS Application in Archaeological Site of Solunto"، وقد قدمت الدراسة شرحاً عن نظام المعلومات الجغرافي، والدراسات التي تناولت مجال استخدام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع التراثية، وركزت الدراسة على أهمية استخدام نظم المعلومات الجغرافية كوسائل مفيدة لإدارة التراث الثقافي،خاصة في مجالات رصد الوثائق الأثرية، إضافة إلى المحافظة على التراث الأثري من خلال استخدام نظام المعلومات الجغرافي، وتناولت الدراسة تطبيق نظم المعلومات الجغرافية في الموقع الأثري Solunto، وهي المدينة التي تأسست في صقلية في القرن الرابع قبل الميلاد، وتم اكتشاف آثارها ومعالمها في القرن السادس عشر،وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام هذه التكنولوجيا في إدارة التراث الثقافي من خلال توفير سجل دقيق يشمل كافة المواقع التراثية مما يسهم في زيادة الحفاظ على المواقع الأثرية بشكل مستدام،ويؤمن رقابة فاعلة على هذه المواقع.[4]

بينما تناول (C. Ioannidis, K. Th. Vozikis. 2007) بدراسة بعنوان " Application of A GIS for the Accessibility of Archaeological Sites by Visitors with Disability and Visitors with Reduced Mobility"، تناولت الدراسة أهمية استخدام نظام المعلومات الجغرافية في إدارة المواقع الأثرية سياحياً من خلال بناء نموذج في منطقة فيليبيا في اليونان، فقد تم تصميم قاعدة بيانات جغرافية تتناول كافة المقومات البشرية والطبيعية داخل منطقة الدراسة وتم إعداد مسارات سياحية باستخدام نظام المعلومات الجغرافي يمكن من خلالها مساعدة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من زيارة هذا الموقع، ويرى الباحث أن نظام المعلومات الجغرافي والاستشعار عن بعد،عبارة عن وحدة متكاملة يكمل بعضيهما الآخر في إدارة المواقع الأثرية، وقد توصلت الدراسة إلى دور نظام المعلومات الجغرافي في دراسة الطاقة

الاستيعابية والحركة السياحية داخل المواقع الأثرية من خلال بناء عدد من النماذج لمنطقة الدراسة، يمكن من خلالها مساعدة صانعي القرار على إدارة الموقع الأثري بالصورة المثلى.[5]

وتأتي هذه الدراسة، استكمالاً للدراسات السابقة التي قام بها الباحثون في محاولة بناء قاعدة بيانات متكاملة تضم كافة الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق، باستخدام نظام المعلومات الجغرافي بهدف إدارة وتطوير هذه المواقع، وفهم شكل التنظيم والعلاقات المكانية بينها.

منهجية الدراسة:

تجمع الدراسة بين النظرية والتطبيق، لما تشتمل عليه من إطار نظري يتناول مفاهيم إدارة المواقع الأثرية سياحياً، وتطبيق عملي يسهم في إعداد قاعدة بيانات متكاملة تضم كافة الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق، وتركز الدراسة على إمكانية استخدام نظام المعلومات الجغرافي في تطوير الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق،ويتطلب ذلك الجمع بين أكثر من منهج في آن واحد كالمنهج التنظيمي والمنهج الإدراكي التصوري؛ بغرض إبراز الشخصية الإقليمية للكنائس البيزنطية في محافظة المفرق، وفق شمولية المناهج سالفة الذكر، وتكاملها في إطار من التحليل الموضوعي القائم على مدخلات النظم،والمؤدي إلى مخرجاتها.

تركز الدراسة على استخدام أسلوب النظم،كأسلوب متكامل للبحث والدراسة لما له من أهمية كبيرة في دراسة الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق التي تتعقد فيها الظواهر والمتغيرات، وتتشابك العلاقات وتتداخل مع بعضها البعض، بطريقة يصعب معها القدرة على تشخيص هذه العلاقات ودراسة تأثيرها المتبادل. ومعالجة الموضوع باستخدام أسلوب النظم مما يعني النظر إليها كوحدة تنظيمية متكاملة، وتتضمن هذه الوحدة عناصر ذات تنوع واسع لكنها مندمجة مع بعضها البعض بشبكة من الروابط المتداخلة والعلاقات المتبادلة والحركة الدائمة.

تشمل منهجية بناء قاعدة البيانات الجغرافية الخاصة بالدراسة المراحل الآتية:

1. المرحلة الأولى:جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة.
2. المرحلة الثانية:إدخال البيانات الجغرافية ومعلوماتها الوصفية وبناء قاعدة المعلومات.
3. المرحلة الثالثة:إدارة ومعالجة قواعد المعلومات في نظام المعلومات الجغرافي.

يوجد عدة تعريفات لنظام المعلومات الجغرافي تختلف باختلاف استخدامات هذا النظام في العلوم المختلفة، كما أن هذه التعريفات تتطور سريعاً بالتطور المتلاحق للتكنولوجيا، وتطور تطبيقات هذا النظام، فقد عرف بظاظو، (2009) نظام المعلومات الجغرافي بأنه "أداة تقوم على

تنظيم المعلومات الجغرافية والوصفية بواسطة الحاسوب"، وربطها بمواقعها الجغرافية باستخدام أحد أنظمة الإسناد الإسقاطي أو الإحداثي للتعامل مع البيانات كنظام معلومات.[6]

تمتاز نظم المعلومات الجغرافية بأنها تجمع بين عمليات الاستفسار والاستعلام (Query) الخاصة بقواعد البيانات، مع إمكانية المشاهدة، والتحليل، والمعالجة البصرية، لبيانات جغرافية من الخرائط، وصور الأقمار الصناعية، والصور الجوية، وهي الميزة التي تُميزها عن نظم المعلومات المعتادة، وتجعلها متاحة لكثير من التطبيقات العامة والخاصة، لتفسير الأحداث، وحساب المؤشرات، ووضع الاستراتيجيات.

يتألف نظام المعلومات الجغرافي من المكونات الأساسية (GIS Components) الآتية:

1- الكيان المادي Hardware　　　2- الكيان البرمجي SoftWare

3- البيانات Data　　　4- الأفراد User Programs

تختلف البيانات عن المعلومات، في أن الأولى تعد بمثابة المادة الخام المكونة من الجداول والإحصاءات والتي لم تتم معالجتها، أما المعلومات فهي النتائج المستخلصة من البيانات بعد معالجتها وتبويبها وتنسيقها وتجميعها، وتحتوي قاعدة البيانات الجغرافية العديد من البيانات على شكل جداول مكونة من أعمدة Columns وصفوف Rows، ويطلق على هذه البيانات المخزنة في قاعدة البيانات الجغرافية، اسم البيانات غير المكانية Non Locational أو البيانات الوصفية Attributes وتتميز بان ليس لها أي بعد مكاني.

تتميز برمجية ArcGIS9.3 كأحد برمجيات نظام المعلومات الجغرافي، بقدرتها على ربط البيانات غير المكانية في قاعدة البيانات مع البيانات المكانية، عندها نكون قد صنعنا قاعدة علاقات في نظام المعلومات الجغرافي The GIS Relational Data Base، تُمَكِنُنا من طرح العديد من الأسئلة المتعلقة بالظواهر المكانية وخصائصها غير المكانية، فنستطيع الحصول على المعلومات الخاصة بموقع أثري معين على الخريطة، كعدد زوار هذا الموقع، وعدد الفنادق والمطاعم، وجنسيات السياح، ويمكن هنا ربط هذه المعلومات مع الخريطة Link to Graphics، مما يوفر أداة هامة أمام المخطط في إدارة وتطوير الموقع الأثري.

تتضمن مراحل بناء قاعدة بيانات الدراسة ما يأتي:

أولاً: جمع وتصحيح البيانات Data Collection & Correction

تعتبر مرحلة جمع البيانات المرحلة الأولى والأساسية لبناء نظام المعلومات الجغرافي، ويتم فيها جمع البيانات التي تم تحديدها سلفاً بناء على تحديد الغرض من النظام والناتج منه، والبيانات الجغرافية في نظام المعلومات الجغرافي هي الحيز الأرضي ذو التعريف الإحداثي

Spatial Data، الذي تشغله الظاهرة ومعلوماتها الوصفية على اختلاف أنواعها. وستعرض الدراسة أولاً أنواع البيانات التي تم إدخالها في النظام وهي:

النوع الأول: البيانات المكانية أو الجغرافية Geographical Data

تشمل البيانات المكانية كافة أشكال البيانات الخاصة بالكنائس البيزنطية، والتي ترتبط بإحداثيات معينة، فكل كنيسة بيزنطية في محافظة المفرق تم تحديدها بطريقة محددة على شكل إحداثيين (X. Y)، أو ذو أبعاد ثلاثية (X. Y. Z) وتصنف البيانات المكانية إلى ثلاث مجموعات من الظاهرات Features عند تمثيلها في الخرائط وهي: الظاهرات النقطية Point Features والظاهرات الخطية Line Features والظاهرات المساحية Arial Features [(7)].

النوع الثاني: البيانات الوصفية Attribute Data

تأتي عملية جمع البيانات الوصفية بعد الانتهاء من عمليات جمع وتحضير البيانات الجغرافية، التي تنتهي غالباً إلى إنشاء مجموعة من الخرائط الخاصة حسب التقسيمات السابقة (النقطية والخطية والمساحية)، ويتميز نظام المعلومات الجغرافي بإمكانية ربط البيانات الوصفية بالظاهرات الجغرافية ضمن كل طبقة باستخدام نظام الترميز Encoding، وبصورة عامة فإن أهم مصادر المعلومات الوصفية التي اعتمدت الدراسة عليها:

1. الدراسة الميدانية:

تعد الدراسة الميدانية مصدراً مهماً للبيانات الوصفية، فتم الاعتماد عليها في:

أ. جمع العينات على اختلاف أنواعها.

ب. الملاحظة الميدانية المباشرة، وتسجيل النتائج.

2. الخرائط على اختلاف أنواعها: General Maps

3. الصور الجوية والمرئيات الفضائية: Aerial Photographs and Satellite Images

استخدمت الصور الفضائية والصور الجوية المأخوذة من المركز الجغرافي الملكي الأردني، والمنتجة عام 2006 لعدد من الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق بعد تعريفها إحداثياً وتم تكوين صورة شمولية واضحة من خلال ما يعرف بالموزيك Mosaic، وتكوين الرؤية المجسمة Stereovision لسطح الأرض من خلال الفحص الستريسكوبي لعدد من الصور الجوية. والمرئيات الفضائية التي استخدمت في الدراسة، هي الصور التي تغطي منطقة رحاب وأم الجمال وأم السرب بقدرة تمييزية 10 × 10 م التي يقدمها القمر الصناعي SPOT.

4. البيانات الإحصائية المنشورة وغير المنشورة.

5. نظام تحديد الموقع العالمي: .GPS (Global Positioning System)

ثانياً: إدخال البيانات الجغرافية ومعلوماتها الوصفية وبناء قاعدة المعلومات:

يعتمد مبدأ إدخال البيانات التي تم جمعها سابقاً إلى قاعدة البيانات الجغرافية على تحويل كافة المعلومات من الشكل الورقي الجامد Hard Analog Media، إلى شكل آخر رقمي Digital Format، أي الشكل الذي يستطيع الحاسوب أن يتعامل معه من خلال برمجيات نظام المعلومات الجغرافي، وتسمى هذه العملية إدخال المعلومات Data Input، وأهم الطرق التي اعتمدتها الدراسة في إدخال البيانات الجغرافية:

1. الماسح الضوئي: Optical Scanning
2. المتتبع الآلي للخطوط Automatic Line Follower

طرق تمثيل البيانات في نظام المعلومات الجغرافي الخاص بمنطقة الدراسة:

أولاً: نموذج الفكتور Vector Model GIS

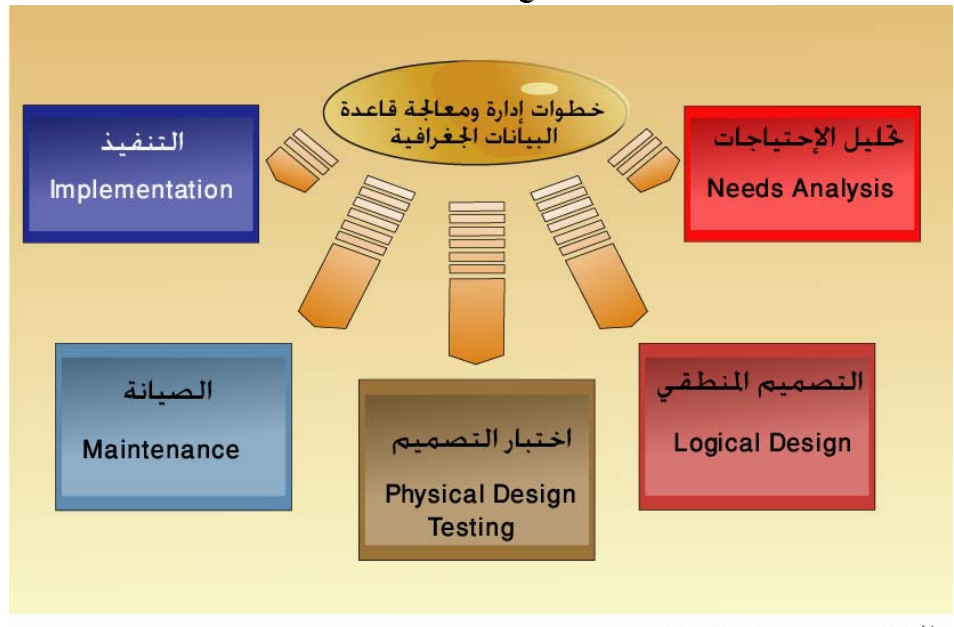
تعتمد طريقة الفكتور في تمثيل البيانات على الخطوط وليس الخلايا وأن التنظيم الخطي في تمثيله للبيانات هو تمثيل أقرب للواقع، حيث يتم تمثيل الظواهر كما تمثلها الخرائط الرقمية على شكل نقاط Points وخطوط Lines ومناطق Areas، وكل منها معرّفة بواسطة احداثيات.و يعتمد نموذج الفكتور في تمثيل البيانات على أصغر وحدة مرئية وهي النقطة المعَرَفةِ بواسطة إحداثيين هما (X. Y)، ومن النقطة يمكن بناء القطع المستقيمة Segments، ومن القطع المستقيمة يمكن بناء الخطوط، ومن الخطوط المغلقة، يمكن بناء المساحات التي تُعَرف الواحدة منها بالمضلع أو المساحة المغلقة Polygon.

ثانياً: نموذج الرّاستر (الطريقة الخلوية) Raster Model GIS

تعتمد طريقة الرّاستر في تمثيل البيانات والمعلومات على شكل خلايا، والخلية الواحدة هي Cell،والمعلومات المسجلة بطريقة الخلايا تسمى Cellular Data؛ أي معلومة خلوية،وترتبط دقة المسح من خلال نظام الرّاستر بما يعرف بالقدرة التمييزية Resolution، فكلما زاد عدد الخلايا كلما كانت درجة الوضوح أكبر وأكثر دقة،ويتم التعبير عن الظواهر الجغرافية وفق نظام الراستر،من خلال الخلايا أو المربعات،فرسم خط بالطريقة الخلوية يعني إضاءة جميع الخلايا التي يمر بها ذلك الخط، ويخصص رقم (1) أو (On) للخلية التي تمر بها الظاهرة ويتم إضاءتها أما الخلية التي لا تمر بها الظاهرة فتعطى رقم (صفر) أو (Off).

ثالثاً: إدارة ومعالجة قواعد المعلومات في نظام المعلومات الجغرافي.

تتميز قواعد البيانات الجغرافية الصغيرة،بأنها كافية لتخزين المعلومات الجغرافية في ملفات عادية، ولكن عندما يصبح حجم البيانات وعدد المستخدمين كبير، فمن الأفضل استخدام نظام إدارة قاعدة البيانات Data Base Management System (DBMS) ليسهُل عمليات تخزين وتنظيم وإدارة البيانات ومعالجتها، كما يتضح بالشكل (2).



الشكل (2)

تطبيقات نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية

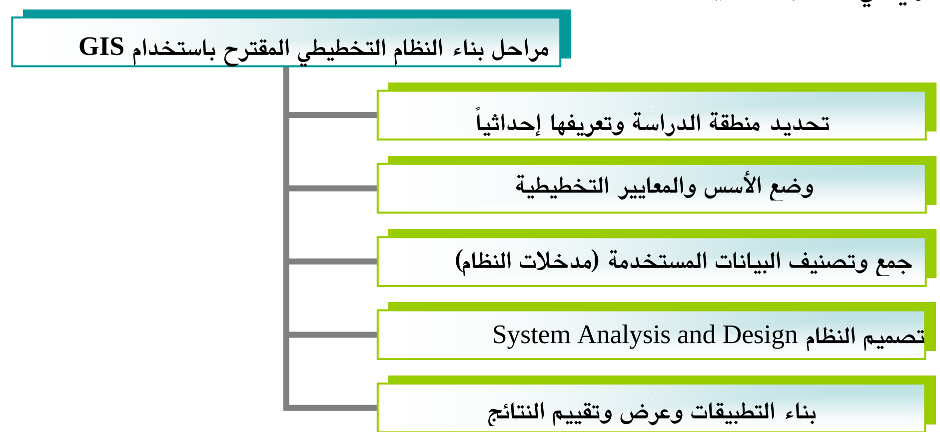
تتميز الطرق التقليدية المستخدمة في إدارة المواقع الأثرية بمحدودية قدرتها في عملية المعالجة والتحليل، فهي تعتمد على تركيب الخرائط الورقية Hard Copy بصورة يدوية، وتستغرق الكثير من الجهد والوقت، ولا تُمكّن المخطط من أخذ جميع المحددات الطبيعية والبشرية في الاعتبار، ولا تعطِ العدد الكافي من الخيارات والبدائل التخطيطية التي يمكن تنفيذها باستخدام نظام المعلومات الجغرافي بسهولة ويُسر،ومن خلال دراسة الحالات التطبيقية لاستخدامات نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية سياحياً، والتي عالجت الكثير من السلبيات والعيوب الناجمة عن العمل التقليدي في التخطيط السياحي، فهي تعمل على توفير الوقت والجهد،وتعطي إمكانية تغيير الخصائص والأهداف بصورة أكثر مرونة، وتتيح الكثير من البدائل والخيارات بصورة سريعة مع توفر نتائج دقيقة، ولكنها تحتاج في الوقت نفسه إلى الجمع

بين الفكر التخطيطي والخبرة في استخدام الحاسوب، والقدرة على استخدام برمجيات نظام المعلومات الجغرافي، إضافة إلى توفر الإمكانات المادية لشراء البرمجيات والمعدات.

يشترط عند بناء نظام معلومات جغرافي لأي موقع أثري، التعرف على نطاق العمل الأساسي الذي يهدف إلى أتمتة المهام الفنية التي يقوم بها القائمون على إدارة الموقع الأثري بصورة يدوية تستغرق الكثير من الوقت والجهد، بمعنى أن النظام التخطيطي المقترح بالدراسة يهدف إلى أتمتة العمل الفني الذي يتعامل مع البيانات الجغرافية من خرائط وصور فضائية وجوية ومخططات، إضافة إلى القدرة على ربط البيانات الوصفية بالبيانات المكانية على الخرائط، ومن أبرز مهام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية سياحياً:

1. القدرة على بناء نطاقات التأثير أو مناطق التخوم (Buffers) حول الظاهرات الأرضية مثل الصدوع والطيات وشبكة المجاري المائية وغيرها داخل أي موقع أثري.
2. القدرة على بناء النماذج من خلال Model Maker.
4. المرونة في إضافة طبقات أخرى مستحدثة وإدخالها إلى قاعدة البيانات الأثرية.
5. القدرة على ترتيب البدائل التخطيطية بصورة آلية تعتمد على الأوزان الرياضية.

ويمكن تلخيص الخطوات والمراحل الأساسية لبناء نظام معلومات جغرافي داخل أي موقع أثري في الخطوات الآتية:



مما سبق يمكن وضع تصور عن النظام المقترح، بحيث يستطيع التعامل مع كم لا نهائي من البيانات، ولديه القدرة على ربط البيانات الوصفية بمواقعها الجغرافية، والقيام بعمليات معقدة من التحليل للعناصر الأرضية، والتعرف على المواضع الأرضية داخل أي موقع أثري بناءً على شروط معينة يتم تحديدها مسبقاً،مما يسهل العمل على إدارة وتطوير الموقع الأثري بالصورة المثلى.

دراسة حالة لتطبيق نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية سياحياً مطبقاً على الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق

مبررات اختيار الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق:

1. النظام المقترح غير مُطبق في منطقة الدراسة.
2. تُمثل الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق منطقة دراسة جغرافية تحتاج إلى اهتمام بحثي يعتمد على تقنية نظام المعلومات الجغرافي؛ وذلك بسبب تعقد التركيب الوظيفي بالمنطقة، وأهمية المنطقة أثرياً.
3. تتنوع المقومات السياحية في منطقة الدراسة،والتي تم التعبير عنها في 17 طبقة معلوماتية، وبالتالي تم إظهار إمكانات النظام المقترح في إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية.
4. صغر عدد المفردات تحت كل طبقة معلوماتية في النظام، والتي معها تمكن الباحثان من حصر وجمع بياناتها بمفرده دون الحاجة لفريق عمل، حيث يحتاج بناء النظام إلى مديرٍ للنظام System's Manager، ومحللٍ لنظم المعلومات الجغرافية GIS Analyst، ومشرفٍ لقواعد البيانات Data Base Manager، ومشرف معالجة البيانات Senior Processor، وكارتوجرافي Cartographer، ومشرف ترقيم الخرائط Digitizer Operator.
5. وجود قصور في الأساليب التقليدية المستخدمة في إدارة المواقع الأثرية والتخطيط لها، والحاجة إلى وسائل حديثة تعمل على تقليل الوقت والجهد.

البرنامج المستخدم في تصميم النظام المقترح:

النظام الذي يطرحه الباحثان مصمم باستخدام برنامج (ARCGIS 9.3)، حيث تم تجهيز كافة طبقات النظام المقترح من خلال هذه البرمجية، وتم تحميل هذا النظام على شبكة الانترنت من خلال برنامج (ARCIMS 9.3)، هو برنامج لنشر البيانات الجغرافية عبر شبكة إنترانت محلية يمكن أن يَطّلع عليها موظفو الآثار العامة من خلال الإطلاع على كافة تفاصيل قواعد البيانات الجغرافية، أو إنترنت عالمية يمكن أن يَطّلع عليها السياح في جميع أرجاء العالم من خلال إنترنت وأجهزة الهاتف المحمول والأجهزة اللاسلكية.

أخذت الأحرف IMS من عبارة Internet Map Server أي "مزود خريطة إنترنت"، وقد استخدم الباحثان كلمة مزود في مقابل Server، ولم يستخدم كلمة خادم أو مخدم أو نادل كما يرد في المعجم، ويمكن من خلال هذه التقنية، بناء مواقع على شبكة الانترنت،تكون مهمتها

الأساسية إدارة المواقع الأثرية بما تحتويه من كافة المقومات الطبيعية والبشرية، ويعد أحدث إصدارات هذا البرنامج هي ARCIMS 9.3، ويعتبر أحد مكونات حزمة ESRI ARCGIS، ولذلك يعتبر برنامج ARCIMS من شركة ESRI من البرامج المفيدة والمتخصصة في إدارة المواقع الأثرية من خلال نشر بيانات نظام المعلومات الجغرافي عبر شبكة الانترنت، مما يُتيح إمكانية الوصول لهذه البيانات بسهولة من جميع أرجاء العالم.

طبقات المعلومات التي يتضمنها النظام المقترح لتطوير الكنائس البيزنطية سياحياً في محافظة المفرق:

تتضمن الخريطة الرقمية للكنائس البيزنطية في محافظة المفرق،والتي يتم استخدامها في إدارة وتطوير الموقع أثرياً وسياحياً من عدد الطبقات Layers، وتحتوي هذه الطبقات على كافة والمعلومات والمقومات الطبيعية والبشرية،كما يتضح بالشكل (3).

ونستطيع من خلال قاعدة البيانات الأثرية الخاصة بالخريطة الاستعلام عن أي فعالية يريدها المستخدم لهذا النظام، وتضم قاعدة البيانات عدداً من الجداول على شكل مجالات تتناول مختلف الجوانب الخاصة بمنطقة الدراسة ويمكن للمستخدم من خلال النظام المقترح فتح الـ Link- الارتباط التشعبي - الخاص بأي كنيسة بيزنطية، والإطلاع على كافة المعلومات عنها،من خلال الأداة التي تسمى الاستعلام Identify، ليظهر الجدول الخاص ببيانات هذه الكنيسة، ويمكن استخدام هذه الجداول في البحث باستخدام الفترة التاريخية حيث يختار النظام جميع الكنائس التي تعود إلى فترة تاريخية معينة.[9]

العمليات التحليلية التي يقدمها النظام المقترح لإدارة وتطوير الكنائس البيزنطية باستخدام نظام المعلومات الجغرافي

يوجد مجموعة من المعلومات التي يمكن للنظام المقترح أن يوفرها بدقة وبشكل دائم،دون وجود أي اعتبار للزمان والمكان، وهي الإدخال والمعالجة والإدارة والاستفسار والتحليل، وهذا يتم من خلال وجود المستخدم على الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت)، ويتميز النظام المقترح بسهولة استخدامه ومن أبرز الأمور التي يقدمها:

أولاً: تعريف معلم أو ظاهرة معينة. Identifying Specific Feature

عند النقر Click على أي ظاهرة أو عنصر على الخريطة، باستخدام الأداة Identify يظهر جدول به اسم المعلم أو الظاهرة ونوعها والـ ID العنوان، كما يتضح بالشكل (4).

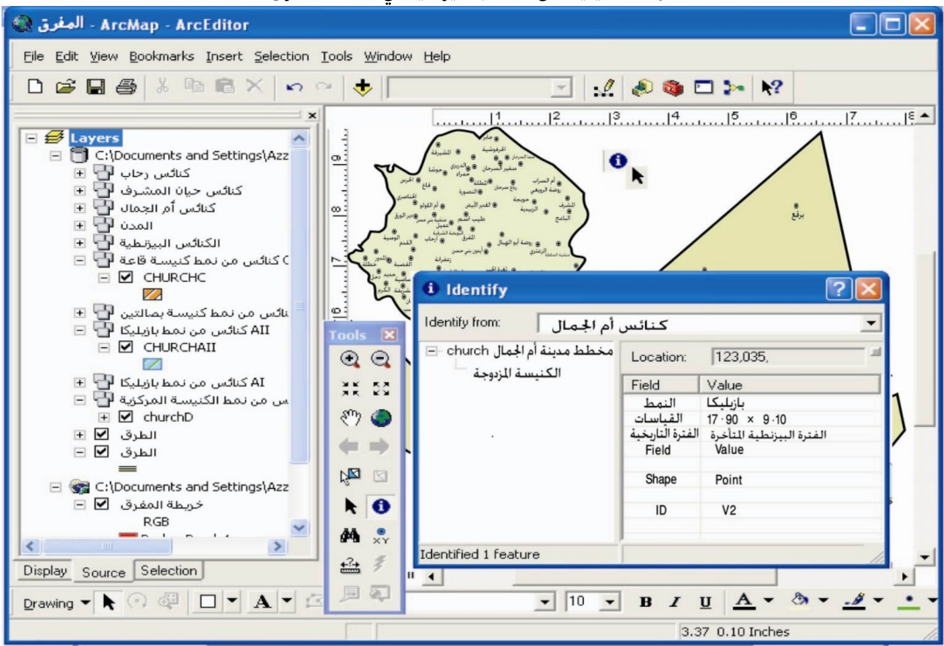


المصدر: إعداد الباحثان



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (3): الطبقات Layers التي شكلت قاعدة بيانات منطقة الدراسة



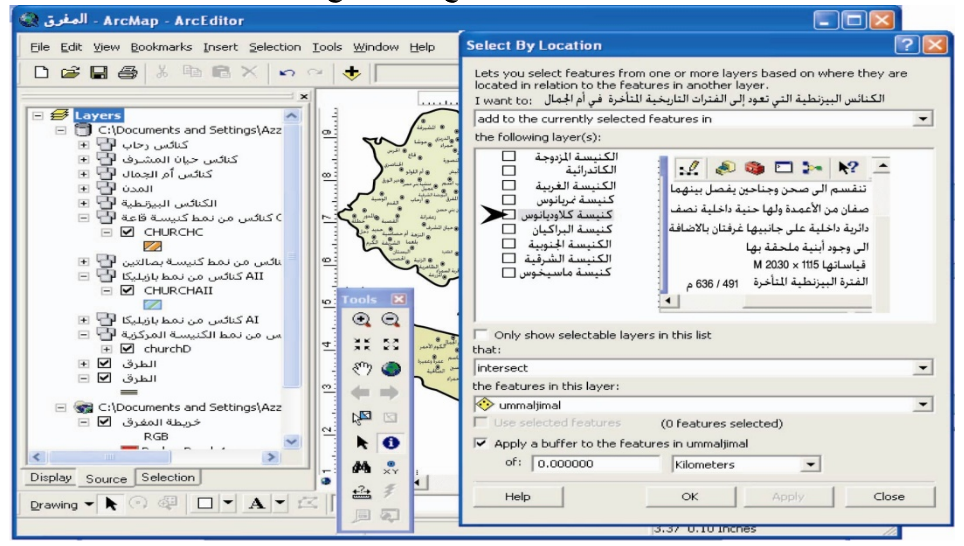
الشكل (4): تعريف ظاهرة معينة من خلال النظام المقترح لإدارة الكنائس البيزنطية أثرياً



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (5): تعريف ظاهرة أو معلم معين أو مجموعة معالم بشرط معين. (Identifying Features
(Based On Conditions

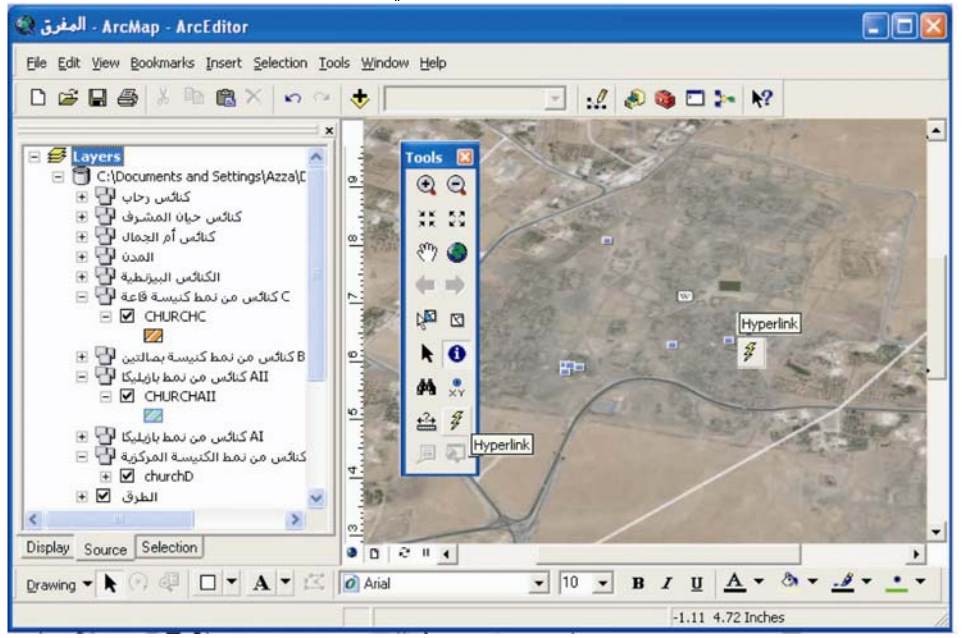
يزودنا النظام المقترح لإدارة الكنائس البيزنطية أثرياً في محافظة المفرق، إمكانية قيام المستخدم بالبحث عن الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق ضمن تصنيف معين، كأن يبحث المستخدم عن الكنائس البيزنطية التي تعود إلى الفترات التاريخية المتأخرة، كما يتضح بالشكل (5)، وقد يكون البحث معتمدا على الاسم، أو بالنوع، كما يتضح بالشكل (6).



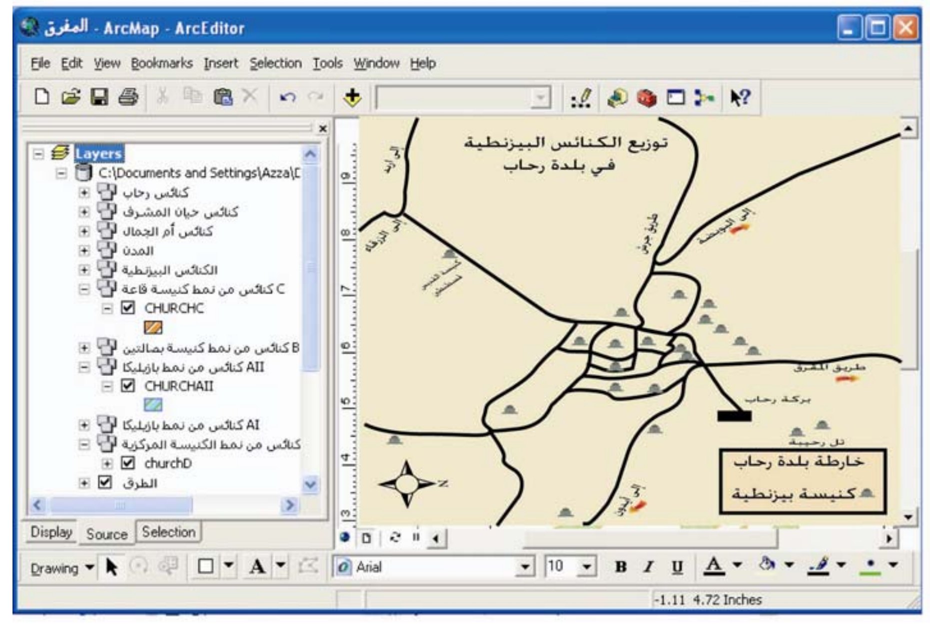
المصدر: إعداد الباحثان، 2009



الشكل (6)



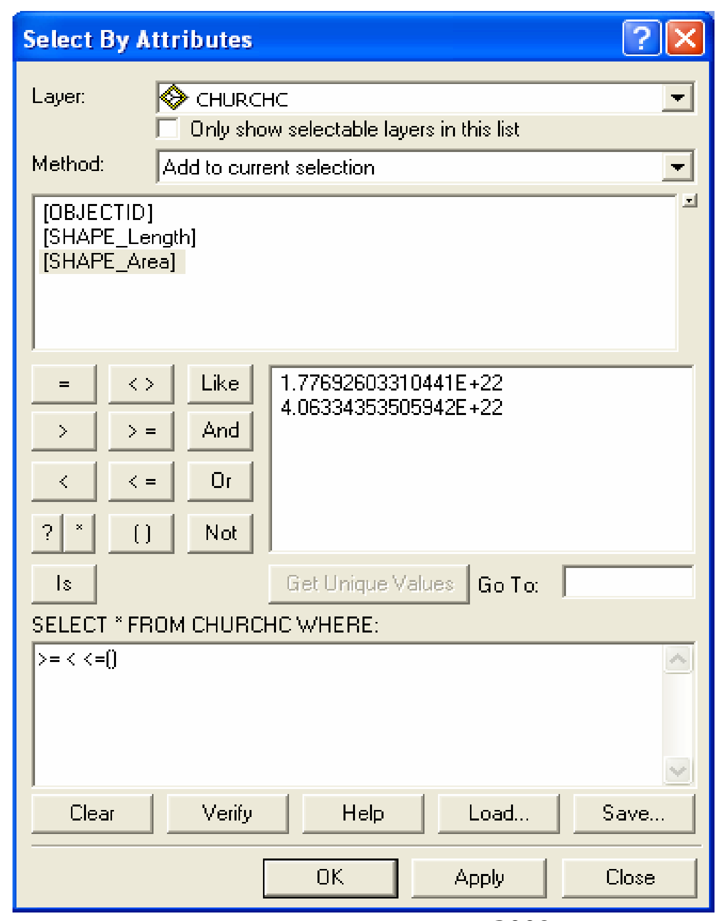
المصدر: إعداد الباحثان، 2009



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (7): تحليل القرب والبعد Proximity Analysis

يتم تحديد القرب أو البعد لظاهرة أو معلم معين عن معلم آخر بقدر معين يتم تحديده، ويوضح الشكل (8) لتحليل القرب والبعد المعتمد على أكثر من طبقة معلومات ِ Analysis Overlay، بمعنى أنه يمكن اختيار أحد الكنائس من الطبقة المعلوماتية الخاصة بمنطقة أم السرب، ثم الطلب من النظام أن يحدد اقرب مركز زوار لذلك الموقع، وبذلك يقوم النظام باختيار أقرب مركز زوار من طبقة معلومات مراكز الزوار بناءا على الكنيسة التي تم اختيارها من طبقة مركز الزوار وهو بذلك قام بتحليل أكثر من طبقة معلومات للوصول إلى المطلوب.كما يتضح بالشكل (8).



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (8): تحليل القرب والبعد Proximity Analysis والتحليل المعتمد على أكثر من طبقة معلومات ِAnalysis Overlay. تحليل شبكة الطرق Network Analysis وإيجاد أقصر طريق بين ظاهرتين أو معلمين سياحيين.

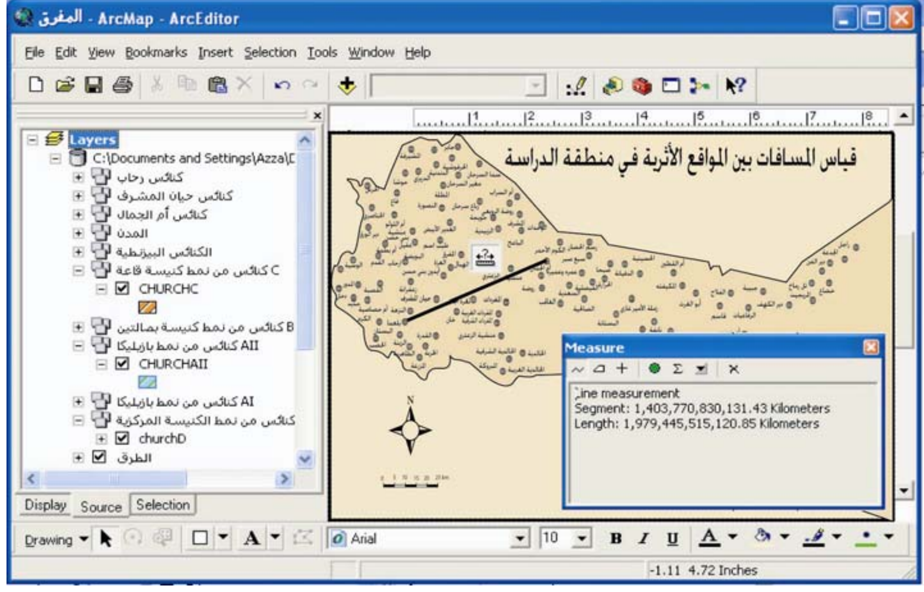
يتم ذلك باستخدام الأداة Add Edge Flag Tool، حيث يتم وضع Flag في المكان المراد التحرك منه، ثم Flag آخر في المكان المراد الذهاب إليه، ثم اختيار الأداة Solve عندها يقوم النظام برسم المسار الواصل بين الموقعين.ويمكن الاختيار للمسار بشروط معينة كأن يتم الطلب من النظام اختيار اقرب أو أسرع مسار بين ظاهرتين أو كنيستين بيزنطيتين.كما يتضح بالشكل (9).

يوفر النظام المقترح إمكانية القيام ببعض العمليات الإحصائية مثل حساب عدد الكنائس التي تعود إلى فترة تاريخية معينة،عن طريق الأمر Count،بما يحتويه من تحديد للحد الأدنىMinimum، والحد الأقصىMaximum، والمجموع Sum، والمتوسطAverage، والانحراف المعياري Standard Deviationأو اختيار الحقل X من الجدول وضربه في المعامل I ثم جمعه على المعامل N وإظهار النتيجة في حقل جديد باسم العدد الإجمالي مثلا مع إمكانية تمثيل ذلك بيانيا، كما يتضح بالشكل (10).



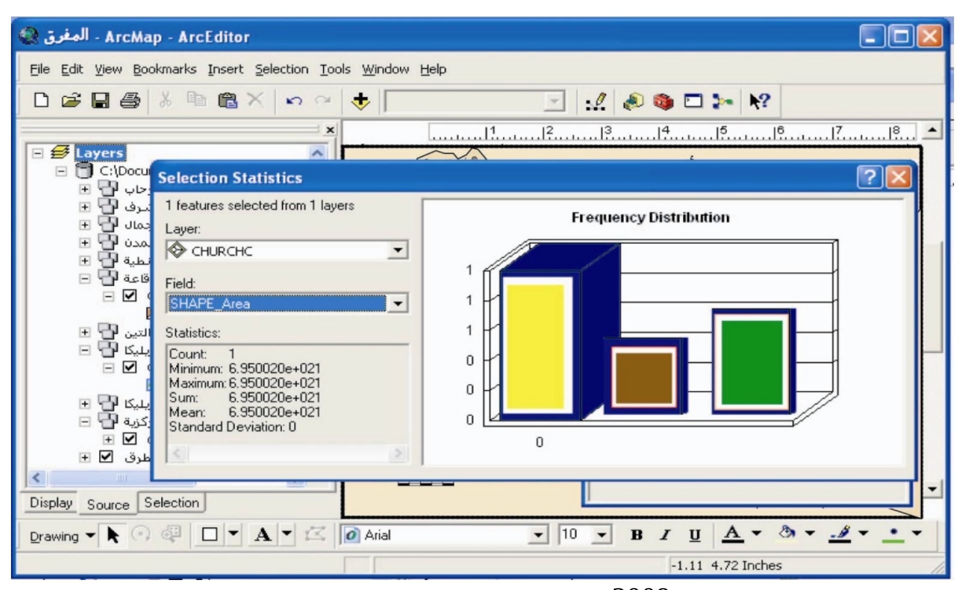
المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (9): الطرق الرومانية القديمة



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (9): قياس المسافة بين ظاهرتين أو معلمين Find Linear Distances

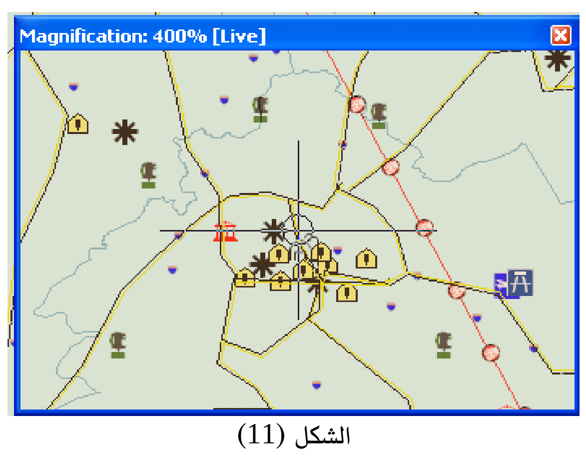


المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (10): العمليات الإحصائية التي يقوم بها النظام المقترح

إمكانية التكبير باستخدام الأداة Magnifier

وبمكن تكبير أي من المواضع داخل الكنائس البيزنطية في الخريطة الرقمية باستخدام الأداة Magnifier حيث يتم بهذه الأداة تكبير الظاهرة أو المعلم إلى 400%، كما يتضح بالشكل (11).



الشكل (11)

بالإضافة لإمكانية التعديل في المعالم الجغرافية ويتبعها تعديل في الجداول الخاصة بها تلقائياً في قاعدة البيانات أو العكس التعديل في الجداول ويتبعه تعديل في الظواهر الجغرافية. كما يتضح بالشكل (12).



Attributes of churchD

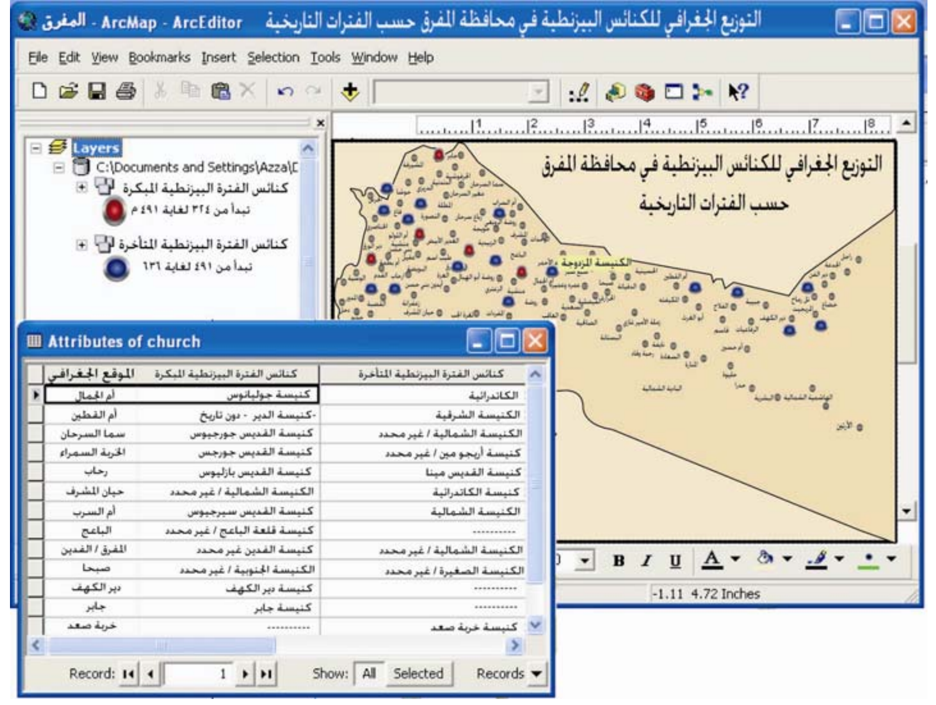
OBJECTID *	SHAPE *	الموقع الجغرافي	اسم الكنيسة	نمط الكنيسة	قياساتها
2	Polygon	أم القطين	كنيسة الدير	نظام بازيليكا	1597 x 980 m
3	Polygon	أم القطين	الكنيسة الشمالية الشرقية	نظام القاعة الواحدة	1655 x 729 m
4	Polygon	سما السرحان	كنيسة القديس جورجيوس	نظام بازيليكا	1543 x 946 m
6	Polygon	الخربة السمراء	كنيسة القديس بطرس	نظام بازيليكا	1875 x 840 m
14	Polygon	الباعج	كنيسة قلعة الباعج	نظام بازيليكا	2030 x 11 m
15	Polygon	المفرق	كنيسة الفدين	نظام بازيليكا	10 x 6 m
16	Polygon	صبحا	الكنيسة الشمالية	نظام بازيليكا	1814 x 1014 m
17	Polygon	خربة صعد	كنيسة خربة صعد	نظام بازيليكا	24 x 11 m
18	Polygon	دير الكهف	كنيسة دير الكهف	نظام القاعة الواحدة	1385 x 663 m
19	Polygon	بلعما	كنيسة بلعما	نظام غير محدد	غير محدد
20	Polygon	تل أبو عياط	غير محدد	نظام غير محدد	15 x 7 m
21	Polygon	ارحاب	كاتدرائية رحاب	نظام بازيليكا	23 x 17 m
22	Polygon	أم السرب	الكنيسة الشمالية	نظام بازيليكا	1439 x 1265 m
23	Polygon	حيان المشرف	كنيسة الدير	نظام القاعة الواحدة	1470 x 570 m
24	Polygon	ارحاب	كنيسة القديسة مريم	نظام بازيليكا	2030 x 13 m
25	Polygon	أم الجمال	الكنيسة الشمالية	نظام بازيليكا	1060 x 1750 m
28	Polygon	أم الجمال	كنيسة جوليانوس	نظام القاعة الواحدة	3160 x 835m
29	Polygon	ارحاب	كنيسة القديس بازليوس	نظام بازيليكا	1950 x 12 m

Record: 0 Show: All Selected Records (0 out of 19 Selected) Options

المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (12): إمكانية التعديل في المعالم الجغرافية

يزودنا النظام المقترح، بإمكانية عرض أسماء الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق مصحوباً بمساعدة Tips عند الوقوف على أحد الكنائس أو المعالم يظهر اسمه أو مساحته أو عنوانه،حسب ما يريد المستخدم أن يظهر كما يتضح بالشكل (13).

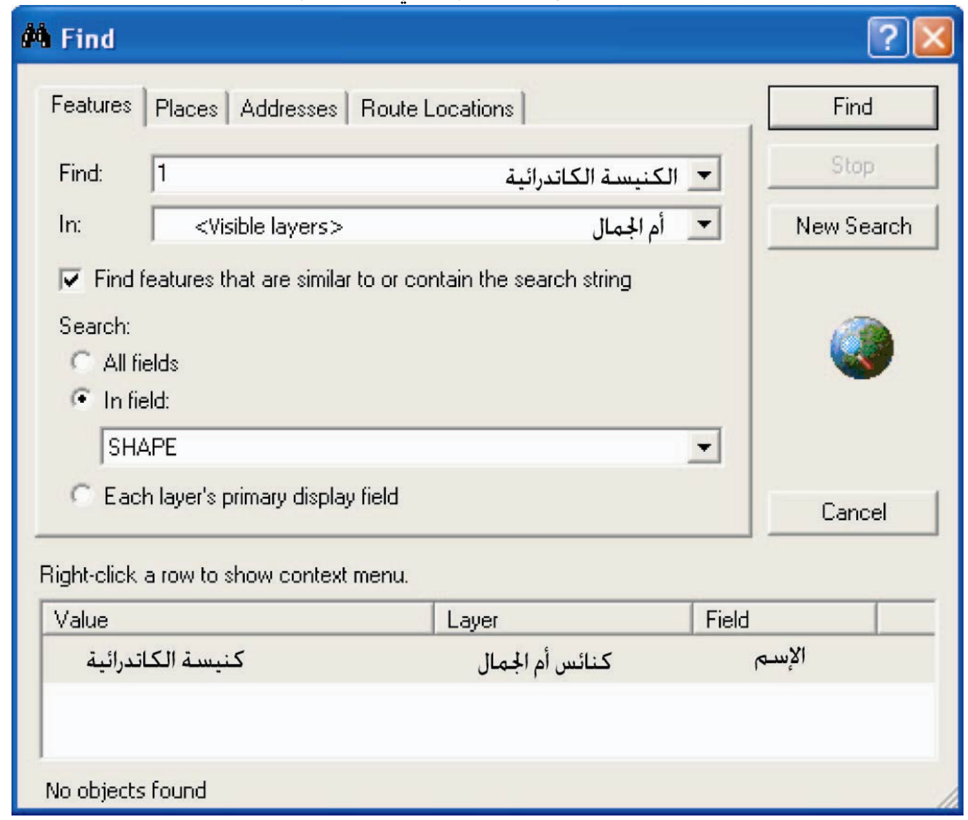


المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (13): ظهور اسم الكنيسة المزدوجة في أم الجمال من خلال الأمر Tips.

إيجاد ظاهرة أو معلم بعينه Locate A specific Feature or Attribute.

ويتم ذلك باستخدام الأداة Find، حيث يظهر للمستخدم صندوق حوار يطلب منه إدخال اسم الكنيسة البيزنطية التي يرغب بالبحث عنها، وبعد إيجاد الكنيسة يتيح النظام للمستخدم مجموعة اختيارات تتمثل في Flash Feature أو Select Feature أو Zoom to Feature أوIdentify Feature أو Unselect Feature.كما يتضح بالشكل (14)،والذي يوضح إيجاد احد الكنائس البيزنطية على الخريطة الرقمية مع عمل تحديد Select له وكذلك Zoom to Feature كالآتي:



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (14): إيجاد الكنيسة الكاتدرائية في أم الجمال على الخريطة باستخدام الأداة Find Feature

تحديد الكنائس البيزنطية حسب إمكانية الزيارة ودرجة التأهيل السياحي:

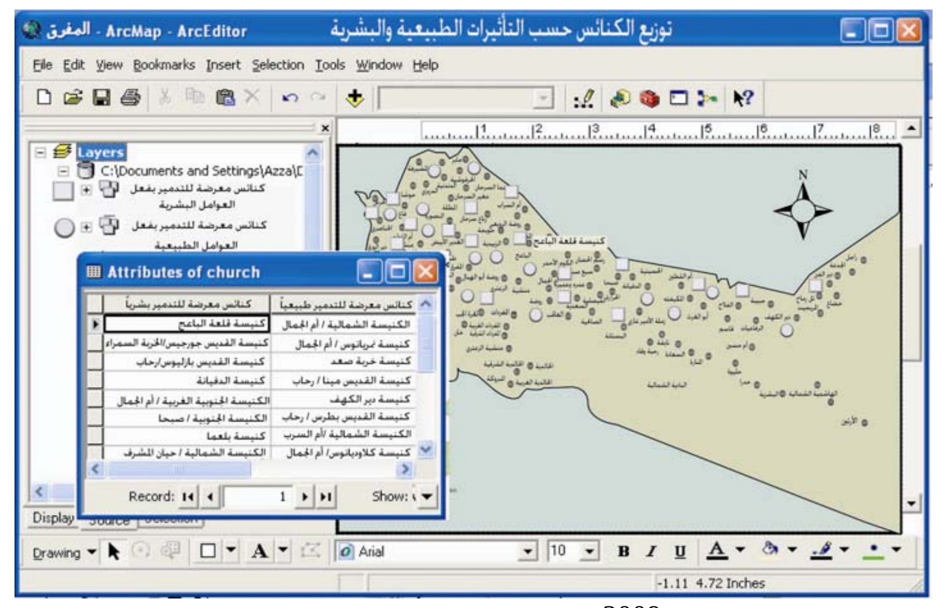
تم الاعتماد هنا على تصنيف الكنائس البيزنطية حسب درجة التأهيل السياحي بناء على توفر مركز للزوار وطرق رئيسة يمكن من خلالها الوصول إلى موقع الكنائس البيزنطية داخل محافظة المفرق ،كما يتضح بالشكل (15).

يمكن الاستعلام عن الأخطار الطبيعية والبشرية التي تؤثر على الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق من خلال النظام المقترح، كما يتضح بالشكل (16).



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (15): توزيع الكنائس حسب إمكانية الزيارة



المصدر: إعداد الباحثان، 2009

الشكل (16)

النتائج

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تُظهر واقع تخطيط وإدارة الكنائس البيزنطية باستخدام GIS في محافظة المفرق هي:

1. استخدام الوسائل والطرق التقليدية في إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية في منطقة الدراسة، وافتقارها بما تحتويه من مقومات طبيعية وبشرية إلى خطط إدارية جيدة تتناسب وأهميتها التاريخية والحضارية على المستوى الدولي.
2. تتعدد استخدامات نظام المعلومات الجغرافي، وفقاً لتعدد المجالات التطبيقية المستخدمة في إدارة وتطوير المواقع الأثرية،وتعتمد هذه الاستخدامات على اختلاف وجهات النظر حول تحديد وتصنيف الأهداف التطبيقية لها.
3. يتميز تطوير وإدارة الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق باستخدام نظام المعلومات الجغرافي بتوفير الوقت والجهد واعتماده على الصور الجوية والفضائية والخرائط الطبوغرافية بدقة عالية، وإجراء التحليلات والوصول إلى نتائج دقيقة في فترة زمنية قصيرة جداً إذا ما قورنت بالمدة الزمنية اللازمة عند تخطيط أي موقع أثري، ولكن التخطيط باستخدام نظام المعلومات الجغرافي يحتاج في الوقت نفسه إلى الجمع بين الفكر التخطيطي والخبرة في استخدام الحاسوب، والقدرة على استخدام برمجيات نظام المعلومات الجغرافي.
4. يستطيع نظام المعلومات الجغرافي القيام بالعديد من المهام في مجال إدارة المواقع الأثرية، من خلال استخدام الخرائط متعددة الأغراض Multi Map ذات الصورة والصوت إلى جانب إمكانية النظام في إجراء التحليلات الإحصائية المختلفة وتحليل شبكات الطرق.
5. إن استخدام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية سياحياً يعكس آثاراً إيجابية على الميزات التنافسية والميزة النسبية للمواقع الأثرية في الأردن، ولذلك يمكن الاعتماد على نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير المواقع الأثرية في الأردن مستقبلاً.
6. إن تطبيق تكنولوجيا نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية في محافظة المفرق، يمتاز بتوفر كماً هائلاً من المعلومات، بالتالي يحتاج إلى طرق غير تقليدية في التعامل معها، وقد بينت الدراسة أهمية استخدام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة الكنائس البيزنطية وتطويرها سياحياً.
7. إن إدارة وتطوير الكنائس البيزنطية والمحافظة عليها باستخدام نظام المعلومات الجغرافي، يتيح للمستخدم خيارات متعددة استناداً إلى معطيات معينة •ويعرض هذا النظام العديد من المعلومات المتنوعة، ويشمل الصور الجوية والمرئيات الفضائية وخرائط تفصيلية توضح

العناصر المكونة لموقع معين ويبين المعلومات المعمقة حول الكنائس البيزنطية المختارة، كما يتم عرض مخطط للبناء التنظيمي مع صورة رأسية للمعلم الأثري.

التوصيات:

1. التوسع في استخدام تكنولوجيا نظام المعلومات الجغرافي على نطاق أوسع في عمليات إدارة وتطوير المواقع الأثرية في الأردن، وضرورة توفر دائرة نظام المعلومات الجغرافي داخل دائرة الآثار العامة ووزارة السياحة،يكون الهدف منها الإشراف على المواقع الأثرية والسياحية وإدارتها.
2. من الضروري وضع منهجية واضحة Terms of Reference لاستخدام نظام المعلومات الجغرافي في عمليات إدارة المواقع الأثرية في الأردن، وقد حاولت الدراسة الوصول إلى منهجية واضحة لتطبيق نظام مقترح يعتمد على تكنولوجيا نظام المعلومات الجغرافي معتمداً على دراسة تطبيقية للكنائس البيزنطية في المفرق يمكن تعميمها على بقية المواقع الأخرى.
3. من أدبيات الدراسة ونتائج الدراسة،والصعوبات التي واجهها الباحثان في إعداد النظام المقترح، يمكن الوقوف على مجموعة من المقترحات تعتبر بمثابة قائمة إرشادات Checklist لتطبيق نظام المعلومات الجغرافي في إدارة وتطوير المواقع الأثرية في الأردن، من قبل الجهات الرسمية المختصة:

(أولاً): بالنسبة لتطبيق نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية (أسوة بالنظام المقترح في الدراسة) وذلك من قبل الجهات الرسمية في الأردن:

أ- تطبيق النظام على مراحل من خلال خطة عمل لتطبيق هذا النظام تتعاون فيها مختلف الهيئات التي يمكن أن تقدم الدعم لتصميم وتعميم هذا النظام، وملامح هذه الخطة كما يراها الباحثان:

1. تحديد المواقع الأثرية في الأردن، والتي يلزم تواجدها على الخريطة السياحية للأردن.
2. تحديد مقومات الجذب السياحي الطبيعية والبشرية والمعالم السياحية التي يجب تواجدها على الخريطة السياحية لكل موقع من المواقع الأثرية.
3. تصميم نظام معلوماتي جغرافي سياحي أثري لكل موقع سياحي، يتم توفيره على قرص مدمج لتسويق الموقع سياحيا، ويتم توفير هذا القرص في هيئة تنشيط السياحة،ويمكن توفيره في شركات السياحة والفنادق،وذلك يضمن توزيعها؛لأن الشركة أو الفندق يعتبر احد المعالم السياحية في الموقع السياحي.
4. تجميع كافة المواقع الأثرية على خريطة واحدة للأردن،بحيث تضم كافة المعلومات.

5. طرح النظام الذي تم تصميمه لكل موقع، أو للأردن كلها على شبكة الانترنت، يُمْكن من خلاله للمستخدم اختيار الموقع الذي يريده واختيار المعلم الذي يريد البحث عنه.
6. توفير هذا النظام على شكل Hard Copy سواءً على شكل خرائط ورقية، أو أطالس للمعالم السياحية والأثرية كلها أو لكل معلم على حدا.

ثانياً: بالنسبة للبيانات المطلوبة لتصميم النظام:

1. يمكن إنشاء قاعدة بيانات للمعلومات الأثرية لكل موقع بهدف توفير كافة البيانات الجغرافية الحديثة عن الموقع الأثري من خرائط ورقية أو رقمية بمقاييس رسم مختلفة، محدد عليها كافة المعالم.
2. يمكن الاستعانة بالمركز الجغرافي الملكي الأردني.
3. يمكن الاستعانة بدائرة الآثار العامة للمشاركة في توفير كافة المعلومات عن المواقع الأثرية.

ثالثاً: بالنسبة للقائمين على تصميم النظام وصيانته وتحديثه:

التدريب على استخدام نظام المعلومات الجغرافي في إدارة المواقع الأثرية، وطرح برامج تدريبية مختلفة لنظام المعلومات الجغرافي.

GIS applications in the management of archaeological sites, tourism: Applied study on the Byzantine churches in the province of Mafraq

Ibrahem Bazazo, *Department of Tourism, Al- Hussein Bin Talal University, Ma'an, Jordan.*

Adnan Shiyyab, *Department of Archaeology, Al- Hussein Bin Talal University, Ma'an, Jordan.*

Abstract

The Study focused on the disclosure of the Byzantine churches in the province of Mafraq, planning and management using geographical information system, the study combines theory and practice, to include the conceptual framework of dealing with the concepts of geographical information system, and contribute to a practical application to benefit from geographic information system to the possibility of storage and retrieval and modification, processing and presentation data, maps and mapped multi-layered, and the study found a number of results including: the management and development of the Byzantine churches, the use of geographical information system provides time and effort

by drawing on the aerial photos and satellite and topographic maps with high accuracy, and analysis and access to accurate results in a very short period of time when compared to the duration of time required by using the traditional methods.

قدم البحث للنشر في 2009/4/6 وقبل في 2009/12/24

هوامش الاحالة:

1) إغبارية، قاسم: "تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في إدارة المواقع السياحية والأثرية في بيت لحم" **مجلة جامعة النجاح**، المجلد الثالث، العدد الأول، 2008، ص 65.

2) الحصان، عبد القادر: **محافظة المفرق ومحيطها عبر رحلة العصور**، الطبعة الأولى، الأردن، دار الأرز للنشر، 1999، ص45.

3) Wayne, Giles: "GIS Applications In Tourism Planning**,** *Journal of Travel and Tourism Marketing* , vol. 6, Numbers 3/4, 2004.

4) Tantillo, Maria Daniela: "GIS Application in Archaeological Site of Solunto", *Journal of Planning Tourism*, vol. 2 , Numbers , 2 , 2007 .

5) Ioannidis, Ch., Vozikis, K. Th.: "Application of A GIS for the Accessibility of Archaeological Sites by Visitors with Disability and Visitors with Reduced Mobility", *Journal of Analysis Tourism*, vol. 4 , Numbers 3, 2007.

6)بظاظو، ابراهيم: **تطبيقات GIS في التخطيط والتسويق السياحي**، الأردن، دار الوراق للنشر، 2009، ص50.

7) عودة، سميح: **نظم المعلومات الجغرافية في رؤية جغرافية**، الطبعة الأولى، الأردن، دار المسيرة، 2008، ص36 .

المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

أبو شوق، محمد. (2005). **تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في التسويق السياحي في مصر**، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، الفيوم، جامعة الفيوم.

إغبارية، قاسم. (2008). تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في إدارة المواقع السياحية والأثرية في بيت لحم، **مجلة جامعة النجاح**، المجلد الثالث، العدد الأول.

بظاظو، ابراهيم. (2009). **تطبيقات GIS في التخطيط والتسويق السياحي**، الأردن، دار الوراق للنشر.

الحصان، عبد القادر. (1999). **محافظة المفرق ومحيطها عبر رحلة العصور**، الطبعة الأولى، الأردن، دار الأرز للنشر.

المراجع الأجنبية:

Bahaire, T. and Elliott-White, M. (1999). “The Application of Geographical Information Systems (GIS) in Sustainable Tourism Planning: A Review.” *International Journal of Sustainable Tourism*, 7(2): 159-174.

Berry, J. K., Ed. **(**1991). *GIS in island resource planning: A case study in map analysis*. Geographical Information Systems. Harlow, Longman.

Bertazzon, S., Geofrey, C., Dianne, D. and Nigel, W. (1997). GIS Applications in Tourism Marketing: Current Uses, An Experimental Application and Future prospects, *Journal of Travel and Tourism Marketing*, vol. 6, Numbers 3/4.

Butler, H. (1913). *Syria: Publications of the Princeton University Archaeological Expedition to Syria in 1904-5, 1909*. 11. Leiden , E.J. Brill.

Butler, H. (1929). *Early Churches in Syria*. Princeton, Princeton University press.

Cole, S. (1997). “Futures in Global Space//www.models.gis.media.” *Futures* 29(4/5): 393-417.

Getz, D. (1986). “Models in Tourism Planning.” *Tourism Management,* 7(1): 21-32.

Gimblett, B. K. (1996). *Afterlives*. Keynote address for the Performance, Tourism, and Identity Conference, Wales, September 1996, the Centre for Performance Research,.

Gobbetti, E. and Leone, A. O. (1996). *Virtual Sardinia: A Large-Scale Hypermedia Regional Information System*. Fifth International World Wide Web Conference, May 6-10, 1996, Paris, France.

Godfrey, K. B. (1998). “Attitudes Towards "Sustainable Tourism" in the UK: A View from Local Government.” *International Journal of Tourism Management*, 19(3): 213-224.

Gunn, C. A. (1994). *Tourism Planning: Basics, Concepts, Cases*. Washington DC, Taylor and Francis.

Haines-Young, R. H., Bunce, R., et al. (1994). “Countryside Information System: An information System for Environmental Policy Development and Appraisal.” *Geographical Systems*, 1(4): 329–345.

Hanna, J. R. P. and Milla, R. J. (1997). “Promoting Tourism on the Internet.” *International Journal of Tourism Management*, 18(7): 469-470.

Harrison, S. J., Winterbottom, S. J, et al. (1999). “The Potential Effects of Climate Change on the Scottish Tourist Industry.” *International Journal of Tourism Management*, 20: 203-211,.

Hunt, J. (1991). **Tour***ism on our Terms: Tourism in the Western United States*. Denver CO, Western Governors Association.

Inskeep, E. (1991). *Tourism Planning: An Integrated and Sustainable Development Approach.* New York, Van Nostrand Reinhold.

Jamal, T. B. and Getz, D. (1995). “Collaboration Theory and Community Tourism Planning.” *Annals of Tourism Research*, 22: 186-204.

Jamal, T. B. and Getz, D., Eds. (1997). *Visioning for Sustainable Tourism Development: Community-Based Collaborations*. Quality management in urban tourism. Chichester, Wiley**.**

Kamra, K. K. (1997). *Tourism: Theory, Planning and Practice*. New Delhi, Indus Publishing Company,.

Keogh, B. (1990). “Public Participation in Community Tourism Planning.” *Annals of Tourism Research*, 17: 449-465.

Piccirillo, M. (1993). *The Mosaic of Jordan*, Amman, American Center of Oriental Research.

Plimmer, F., Pottinger, G. and Goodall, B. (2006), Accessibility issues for heritage properties: a Frame of Mind?, in: *XXIII FIG Congress*, Munich, Germany, , http://www.fig.net/pub/fig2006/papers/ps08/ps08_05_plimmer_etal_0269.pdf (acc. 15/6/2007).

Tantillo, Maria Daniela (2007), "GIS Application in Archaeological Site of Solunto," *Journal of Planning Tourism*, vol. 2 , Numbers 2.

Wayne, Giles: (2004) "GIS Applications In Tourism Planning, *Journal of Travel and Tourism Marketing* , vol. 6 , Numbers 3/4.

مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب المجلد 7 العدد 1، 2010، ص ص 257- 267

مقـــارنه بين استعمالات الضميرين "ты"، و"вы"، "أنت"،"انتم" بالروسية واستعمالاتهما باللغة العربية

بلانش فاخر *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مقارنة استعمالات الضميرين "أنت" و"أنتم" بالروسية ومدى استعمالاتها وتطابقها باللغة العربية. دلت النتائج أن استخدام الضمير أنت باللغة الروسية يشبه استخدامه في اللغة العربية. كما دلت النتائج أن ضمير الجمع "أنتم" في الروسية فيستخدم لجمع المخاطب المذكر والمؤنث وللاحترام إذا كان المخاطب شخصا واحدا، في حين أن ضمير الجماعة باللغة العربية "أنتم" فهو ضمير دال على المخاطب المذكر الجمع.

مقدمة

تلعب اللغات الحديثة دورا أساسياً في عملية الاتصال بين المجتمعات البشرية وتطويرها، والاطلاع على ثقافات الشعوب الأخرى، فيها تتم الاتصالات بين شتى أنحاء العالم بشكل ميسر وسريع، وقد ساعد السفر في تحقيق ذلك الاتصال، وأصبحت الثقافات تتفاعل بشكل لم تشهد له البشرية مثيلاً من قبل حتى أصبح كل بلد في العالم يؤثر في سواه ويتأثر به، وبما أن اللغة هي وسيلة الاتصال الوحيدة والأقوى فقد أصبح تعلم اللغات الأجنبية ضرورة حتمية وملحة، سواء أكانت في البلدان المتقدمة أم النامية، من أجل اللحاق بركب العصر.

ومعرفة الإنسان بلغة شعب آخر وثقافته، تغنيه وتطور شخصيته، كما أن معرفة عادات وتقاليد أي شعب من الشعوب، والتعمق في خصائص لغته يساعدان على معرفة أكثر عمقا بسمات هذا الشعب وثقافته، كما تسهل هذه المعرفة أيضا تعاملاً سلساً بين هذين الشعبين. ومن اللغات التي لها دور فعال في التفاعل الثقافي والاقتصادي بين الشعوب في يومنا هذا، اللغة الروسية التي جذبت لدراستها عدداً كبيراً من الطلبة العرب تجاوز عددهم الآلاف، ليس حديثاً فحسب، بل منذ فترة ليست بالقريبة؛ لأهمية هذه اللغة على أكثر من صعيد: ثقافي وسياسي واقتصادي كما أسلفنا.

* قسم اللغات الحديثة – اللغة الروسية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وبما أن هذه الدراسة ستتمحور حول استعمال الضميرين (ты) (вы) "أنت" و"انتم" باللغة الروسية ، فلابد من عرض تاريخي لتطور استخداماتهما في هذه اللغة، لنعرف كيف تطورا عبر الزمن حتى وقتنا هذا.

في نظام الاتيكيت الروسي كان الضمير (ты) "أنت" مستخدماً من جميع أفراد المجتمع، حتى القرن السابع عشر بغض النظر عن الفروق الاجتماعية، وأيضاً الفروق العمرية بين الأفراد: أي لا فرق بين كبير أو صغير ، غير أن ألقاباً بعينها كانت تضاف إلى الكلام عند استخدام هذين الضميرين، من أجل إظهار التباين في المركز الاجتماعي للمخاطب: أنت سيدي такое и ты княже гопадодне.

وفي عصر القيصر بطرس الأكبر، ومنذ عام 1717م، كثر استعمال الضمير (вы) "انتم"، الذي كان في ذلك الوقت منتشراً أيضا في جميع دول أوروبا. ومما يجدر ذكره هنا أن هذا الضمير دخل إلى اللغة الروسية من خلال المراسلات الدبلوماسية، التي انتشرت انتشاراً واسعا آنذاك، ومن ثم انتقل استخدام هذا الضمير إلى المراسلات الرسمية وغير الرسمية أيضاً.

ومنذ ثلاثة قرون لم تتوقف المنافسة في استخدام الضميرين (ты) "أنت" و(вы) "أنتم" في أوساط المجتمع، وهما الضميران اللذان يعكسان واقع الطبقية الاجتماعية، وكذلك الفرق في العمر في حال الاتصال، ومستوى المتخاطبين العلمي والثقافي.

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، اعتبر استخدام الضمير "أنت" (ты) في التحدث بين الأفراد نوعاً من عدم التهذيب وشيئا من قلة اللياقة، وأصبح يُنظر إلى مستخدم هذا الضمير في حديثه على أنه إنسان غير متعلم، صار استخدام هذا الضمير خلال سنوات الثورة، وخلال سنوات الحرب العالمية الثانية أكثر استعمالا وانتشارا بين الناس، ليس على صعيد الاتصال الفردي والشخصي، بل أيضاً على صعيد الاتصالات الرسمية.

ومن هنا ارتأينا أن نقوم بدراسة لتوضيح بعض المشكلات التي تواجه الطلبة العرب، الدارسين للغة الروسية ويجدون صعوبة في استخدام هذين الضميرين، وستعمل هذه الدراسة على إبراز نقاط التقارب والاختلاف بين اللغتين العربية والروسية،فيما يخص هذين الضميرين، خاصة إذا أخذنا في عين الاعتبار حقيقة أن كل لغة من اللغتين تنتمي إلى عائلة لغوية مختلفة، فالعربية لغة سامية، والروسية من اللغات السلافية.

يجد الطلبة العرب صعوبة كبيرة في استخدام الضميرين (ты) "أنت" ،(вы) "انتم" أثناء التواصل مع شخص روسي، على الرغم من التشابه في وظيفتيهما واستخدامهما في اللغتين.

فللضمائر في اللغة وظيفة خاصة، ومن أجلها وجدت، وسنقوم فيما سيأتي من سطور بتحديد ما يدل عليه هذان الضميران وتحديد مدلولاتهما.

إن استخدام الضمير (ты) "أنت"، باللغة الروسية يشبه استخدامه في اللغة العربية: فهو ضمير شخصي منفصل، لكنه يستخدم في اللغة الروسية والعربية للدلالة على المذكر والمؤنث معاً مع اختلاف باللفظ للمذكر (أنتَ) وللمؤنث (أنتِ)

أما ضمير الجمع (вы) "انتم"، فيستخدم باللغة الروسية لجمع المخاطب: المذكر والمؤنث، ويستخدم أيضاً إذا كان المخاطب شخصاً واحداً؛ للتعبير عن الاحترام والملاطفة، وفي هذه الحالة يُكتب بحرف كبير، وأما ضمير الجماعة باللغة العربية (أنتم)، فهو ضمير دال على المخاطب المذكر الجمع.

ومن هنا نورد استخدام هذين الضميرين في اللغة الروسية، لأن الجمل يجب أن تكون مصوغة بشكل صحيح، ليس فقط من زاوية لغوية، ولكن أيضاً من زاوية اجتماعيةُ، فكل من يتحدث اللغة الروسية يعرف من خلال خبرته،كيف وفي أية لحظة يختار مخاطبة الشخص المقابل له هل صيغة (ты) (أنت) أم (вы) (انتم) التي تعني الاحترام أو التأدب في المخاطبة للفرد الواحد كما أوردنا سابقاً.إي أن اختيارا لضمائر هو جزء من وعي المتكلم بالسياق الاجتماعي للتلفظ لكي ينسجم المقال مع مقتضى الحال،فحسن اختيار الضمير يضمن نجاح وصول الرسالة من المتكلم إلى المتلقي فيما من شأن سوء اختياره أن يحدث إضطراباً وتشوشا في عمليه التوصيل.

و للبحث عن استخدام هذين الضميرين في اللغة الروسية نجد أنهما يردان كثيرا في الأدب الكلاسيكي الروسي.

فالشاعر الروسي العظيم (بوشكين)، وفي قصيدته القصيرة (ты и вы) "أنت" و"أنتم" أظهر جوهر الفرق في صيغة استخدامهما ، واصفاً شعور الحبيبين. يقول في هذه القصيدة:

تبديل "انتم" ب "أنت"	Пустое вы сердечным ты
ولفظه انتم خواء وأخاطبها بضمير الجمع	И говорю ей как вы милы
يا للطفكم وفي النفس اهجس كم أنا مغرم بك.	И мыслю как тебя люблю

ومن وجهة نظر اللغويين فإن استخدام الضمير (ты) أعمق وأغنى من استخدام الضمير (вы) عند التواصل، وبالنسبة لاستعمال (ты) أنت فإنّ استعماله في الحديث لا يقصد منه

الانتقاص من قدر المخاطب: فاختيار هذه الصيغة يعتمد في الواقع على المركز الاجتماعي المتعارف عليه لدى مجموعة المتحدثين.

حالات لاستخدام الضمير (ты) "أنت":

1- استعمال شعبي تقليدي أصيل: فالباحث "بوصلايف" وفي مؤلفه "تاريخ قواعد اللغة الروسية" يذكر أن "اللغة الشعبية لا تستخدم ضمير المخاطب (вы) "أنتم" بدلاً من الضمير صريح (ты) "أنت" احتراما للشخص المخاطب المفرد (الارستقراطي أو المالك) مقترناً ببعض ألفاظ التحبب، أو ببعض الأسماء التي تبين درجة القرابة، مثل: "يا جدي ، يا أبي ، يا أمي ، يا أخي ، يا عمي ،يا خالتي، يا حماتي ، يا حماي".

"дедушка. Атец мой. Мамь моя. Братец. Дядя мой. Тетя моя. кум.кума."

وما زالت هذه الصيغ النابعة من القلب تستعمل حتى وقتنا هذا وبشكل واسع، ولها الأولوية في الاستخدام.

ومثال ذلك ما قاله الشاعر بوشكين في روايته (капитанская дочь) "ابنة القبطان"

Я пришёл домой.Савельич вестретл меня у порога.’’слава богу, -вскричал он, увидя меня.-я было думал,что злодеи обять тебя подхватили,ну,батюшка Пётер Андреич!

وصلت البيت. استقبلني سافيليش (الخادم) أمام البيت صارخا "الشكر لله" لقد اعتقدت بان الأشرار قد أذوك مره أخرى "باتوشكا" يا سيدي "بيتر اندريش"

2- استخدام صيغة (ты) بين أفراد العائلة والأقارب والمحبين.

أ- في التخاطب بين أفراد العائلة. وفي رواية تورغينف (آباء وأبناء) (отцы дети) يظهر العلاقة الحميمة بين الابن ووالده

-папаша,сказал он,-- позволь познакомить тебя с моим добрым приятелем,Базаровым,о котором я тебе так часто писал.он так любезен, что согласился погостить у нас.

إسمح لي يا والدي أن أعرفك على صديقي الطيب،بازاروف،الذي طالما كتبت لك عنة دائما وقد كان لطفا منه بأن وافق على زيارتنا

Где же новый твой приятель-спросил он.Аркадия

وأين هو صديقك الجديد. سأل هو اركادي.

وفي روايته "آنا كارينينا" (Анна каринина) يظهر تولستوي مشاعر الطفل سيريوجا اتجاه والدته، الذي يتحدث إلى كل من والديه بأسلوب يختلف عن الآخر، فنراه يخاطب والدته بـ (ты) "أنت" وهو بهذا الخطاب لا يقصد الانتقاص من قدر والدته، وإنما هو يظهر مشاعر المحبة والتودد لها.

-о чём же ты плачешьМама -сказал серёжа ,совершенно проснувшись.-
мама,о чём ты плачешь –прокричал он плаксивым голосом.

لماذا تبكي ماما؟ قال سيريوجا الذي استيقظ في الحال.

لماذا تبكي؟ سألها بصوت باك.

بينما استخدم صيغة (вы) "أنتم" في خطابه لوالده، لأنه هنا يعبر عن نوع من التهذيب، وفي الوقت نفسه يبقي مسافة بينه وبين والده، وطريقة التخاطب هذه تظهر شيئا من مشاعر الجفاء عند الطفل اتجاه والده، والقسوة من قبل الوالد اتجاه طفله.

-Ты гулял.хорошо--- сказал Алексей Александрович.......-

-Да.очень весело , папа.--- сказал серё жа.... – Я видал Наденьку...... Она мне сказала, что вам дали звезду новую. Вы рады,Папа?

هل تنزهت جيدا؟ قال ألكسي ألكساندرفيش لابنه

نعم. أجاب سيريوجا والده فرحا، لقد رأيت ناديا وأخبرتني بأنكم قد قلدتم وساما جديدا، هل (انتم) مسرورون بذلك يا بابا؟

ومن الجدير بالذكر هنا أن الأطفال، في الوسط الارستقراطي في القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، كانوا يخاطبون والديهم بـ (вы)، "أنتم"، (خاصة بين أفراد عائلات التجار).

ب- استخدام صيغة (ты) بين المحبين، مثال ذلك ما ورد في قصيدة "بوشكين"

Я помню чудное мгновенье, Передо мной явилась ты, Как мимолетное веденье Как гений чистой красоты.	لمحة ليس أروع شع محياك في ناظري سريعا كالخيال صفاء تشكل عذبا بديعا

وعند اختلافهم، كان العشاق ينتقلون من صيغة "ты" المحببة اللطيفة إلى صيغة "вы" الباردة. مثل الحديث بين أنا كارينينا وألكسي فارونسكي (عشيقها)

Чего я могу хотеть? я могу хотеть только того, чтобы вы не покинули меня,как вы думаете,-сказала Анна.

ماذا استطع أن أريد؟ كل ما استطيع أن أريد فقط، بان لا تتركوني كما تفكرون. قالت آنا.

ج- استخدام صيغة (ты) بين الأصدقاء القدامى والمعارف المقربين.

3- استخدام صيغة (ты) من قبل المسؤول في العمل، في خطابه لموظفيه ممن هم أقل منه منزله اجتماعية،

-- Отчего вино не нагрето =---- спросил он довольно резким голосом одного из камердинеров.

سأل أحد موظفيه بصوت حاد "لماذا النبيذ غير جاهز"

_Ведь я тебя спрашиваю, Любезный мой. не спуская с него глаз

أسألك أنت يا محبوبيي، دون أن يرفع نظره عنه

أما صيغة الضمير (вы) "أنتم" فتستخدم للمفرد كصيغة تخاطب تدل على التهذيب، ولإبقاء مسافة بين المتحدثين.

وإن هذا الضمير (вы) (أنتم) هو القاعدة في الاستخدام، حيث يستخدمها المتحدثون بشكل عفوي، دون أن يطلبوا ذلك من بعضهم البعض بداية، ولكن وكما في الفرنسية، يمكن للشخص أن يطلب من الأخر بعد تحقق درجه من الألفة في العلاقة أن ينتقل من المخاطبة بالضمير (أنتم) (вы) إلى الضمير (أنت) (ты) كدلالة على كسر دائرة اللغة بينهما وهي كذلك صيغة التخاطب مع من هم أعلى رتبة.

ويستخدم ضمير الاحترام (вы) في الحالات الآتية:

1- الاحترام المتبادل بين الأشخاص الذين يعرفون بعضهم بعضاً، (مخاطب الطبيب مثلا).

2- العلاقة الفاترة بين من كانوا أصدقاء، أو بين الزوجين اللذين دب بينهما خلاف.

3- في الوقت الحاضر وفي الحياة العملية، يستخدم الضمير (вы) "انتم" بشكل دقيق ومبرر في مواقع عدة، مثل: استخدامه في الخطاب الموجه للتلاميذ في المراحل الأخيرة في المدرسة ، وكذلك في الخطاب مع طلبة الجامعات؛ لأن استخدام هذه الصيغة يلمح إلى الثقة والاحترام المتبادلين بين المخاطِب والمخاطَب.

4- أما استخدامه في العلاقات غير الرسمية، ففيه تأكيد على التهذيب، وعلى إبقاء مسافة بين المتحدثين.

5- وأما بين التربويين فان استخدام صيغة (вы) "أنتم" فيما بينهم، خاصةً أمام الطلبة فإن الهدف منه إظهار بعض الاحترام لبعضهم؛ ليتعلم الطلبة كيفية التعامل باحترام فيما بينهم.

مثلا:- المدرس يخاطب زميله ب (вы) "أنتم" أمام الطلبة:

"Людмила Анатольевна вы провели уже занятие?"

"لود ميلا أناتولفنا هل أنهيتم المحاضرة؟."

بينما يقولون فيما بينهم (ты) (أنت)، وأعني هنا المدرسين:

"-люся ты провела уже зантие?"

"لوسا هل أنهيتِ المحاضرة؟"

وهكذا فإن صيغتي (ты)، (вы) "أنت"، "أنتم" تستخدمان الآن في حالات مختلفة في أوساط المجتمع، وتعكس في الوقت نفسه كثيراً من الاختلاف في مفهوم العلاقات الإنسانية. ولا يزال هذان الضميران قائمين حتى هذا الوقت، ليس في اللغة الروسية وحدها، بل في لغات أوروبية أخرى: كالفرنسية والألمانية.

هكذا نرى أن وظيفة الضمائر المنفصلة لا تقتصر على مجرد أداء وظيفة تعويضية بان تنوب عن الاسم بدل التصريح به، بل إن لها دلالات أخرى، تتعدى ذلك إلى كونها تعبيرا عن وعي الذات بالآخر وإنعكاساً لطبيعة العلاقة الاجتماعية (تكافؤ وندية، علاقة سلطوية)، وللمحمولات النفسية والانفعالية (تودد وجفاء---الخ)

الضمائر في اللغة العربية

عرفت العربية أسلوبين لاستعمال ضمير الجمع للمفرد، احدهما: أن يستخدم المتكلم ضمير الجمع معبراً عن نفسه وحده، والأخر: أن يخاطب المفرد بضمير الجمع "نحن" "أنتم ".

والدافع في كلا الاستعمالين واحد، وهو: الرغبة في التعظيم، أي: أن يعظم المتكلم نفسه باستعمال ضمير الجمع، ويعظم من يخاطبه بنفس الوسيلة.

إن استخدام ضمير المتكلمين: "نحن" (وهو ضمير الجمع، الذي يعني جماعة من الذكور أو الإناث، أو هما معاً بدلا من الضمير " أنا" المفرد) فكان استخدامه في الحالات التالية: -

1- يكون فيها المخاطِب صاحب سلطان ونفوذ، ويصدر أمرا فيتخذ الخطاب ضمير الجمع "نحن" إظهارا لتعظيمه.

2- استعمال ضمير الجمع، مرتبطاً بعاملين أساسين في تحليل الحياة الاجتماعية هما: "عامل السلطة وعامل الألفة".

3- التحليل الأدبي والدلالي والأسلوبي لاستخدامهما يؤدي إلى علم النفس وعلم الاجتماع، مثلما يؤدي إلى علم اللغة ودراسة الأدب.

4- ما زال التعبير مستعملا حتى الآن في مجالات القضاء والنيابة.

ومن الأغراض التي يستخدم فيها ضمير الجمع " أنتم" مكان المفرد: إظهار التأدب في خطاب من ليس بينه وبين المتكلم ألفة، أو من يعلوه في المنزلة الاجتماعية، وهذا معروف في اللغات الروسية والفرنسية والألمانية[3]

ويبدو هذا واضحا في اللغة العربية في استعمال أساليب مثل "سيادتكم"، و"ردا على كتابكم"، و"بناء على طلبكم".

ومن هذه الأغراض أيضا إظهار التودد إلى شخص مألوف للمتكلم، وفي منزلته الاجتماعية، وربما اختص هذا بالشعر الغزلي، ومثاله:

سأمنح طرفي حين ألقاك غيركم لكيما يروا أن الهوى حيث أنظر

أُقلِّبُ طرفي في السماء لعلّه يوافق طرفي طرفَكم حين ينظر[1]

أما ضمير الجمع في تعظيم المخاطب فغير موجود في الاستعمالات المتقدمة. وكذلك لا يوجد في القران الكريم إلا ما ورد في الآية الكريمة «**حتى إذا جاء أحدهم الموت قال رب ارجعونِ**». (المؤمنون آية 99).

وقد نستخدم ضمير الجمع مكان المفرد لغرض التعود، ولعل أوضح مثال على ذلك: التحية الإسلامية، وردها: "السلام عليكم" "وعليكم السلام"، إذ إننا هنا نستخدم هذه التحية للمخاطب المفرد في صيغة الجمع.

وأما استعمال ضمير الاثنين، الذي ليس له وجود في الضمائر الشخصية في اللغة الروسية، فهو يستعمل للمفرد، ولكنه مختص فقط بالمخاطب، وهو خاص بلغة الشعر، كقول امرئ ألقيس في معلقته وهذا ما لم يكن المعنى أنه يخاطب رفيقين له. وقد فسر ابن الأنباري هذا، بأن العرب تخاطب الواحد بخطاب الاثنين، فيقولون للرجل قوما اركبا:-

قفا نبك من ذكرى حبيبٍ ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل(2)

وكما عرفت العربية ظاهرة حلول الضمائر في غير مكانها الإعرابي، فإن هذه الظاهرة عينها مألوفة في بعض اللغات الأوروبية أيضاً، مثل: الروسية والفرنسية والألمانية.

وبعد، فإن التعرف على استخدامات الضميرين (ТЫ)، (ВЫ) "أنت" و"أنتم" في الأدب الكلاسيكي الروسي، يساعد الطلبة العرب على تفادي الأخطاء، التي ربما يقعون فيها عند استخدامهم لهما وعلى إدراك دلالاتها ضمن سياقات الكلام التي تحددها منظومة اجتماعية وأخلاقية معينة فتنتقل بها من مجرد ممارسة لغوية إلى كونها جزءا من الخطاب الثقافي والحضاري لتلك اللغة، مع الأخذ بالاعتبار أن هذه الدراسة كانت حول استخدام هذين الضميرين في اللغة الكلاسيكية الروسية، وليست اللغة الحديثة؛ لأن عادات استخدام هذين الضميرين قد اختلفت مع اختلاف العصر وتغير المفاهيم.

خاتمة الدراسة:

بعدما قمنا بدراسة استخدام الضميرين (أنت وانتم) (ТЫ, ВЫ) باللغة الروسية ومقارنة استخداماتها باللغة العربية، نخلص الى النتائج التالية:

1- اكدت الدراسة على ان ليس هناك مشكلة لدى غالبية الطلبة العرب الدارسين للغة الروسية في استخدام الضمير (أنت) (ТЫ)، كضمير مخاطب بصيغة المفرد، وذلك لتشابهه باستخدامه في اللغة العربية، مع انه يلفظ باللغة الروسية بصيغة المؤنث والمذكر، بينما يلفظ بصيغة اللغة العربية بلفظ "أنتَ" للمذكر، و"أنِت" للمؤنث.

2- بينت هذه الدراسة ان صعوبة استخدام الضمير "انتم" لدى الطلبة العرب الدارسين للغة الروسية يعود لاستخدامه كضمير للمخاطب المفرد، وكذلك للمخاطب الجمع في آن واحد، لعدم استخدام هذا الضمير في اللغة العربية بصيغة المفرد الا في المخاطبات الرسمية.

3- تم استخدام امثلة من الأدب الكلاسيكي الروسي وليس من الادب الروسي الحديث، لان استخدام الضميرين (أنت وانتم) من خلال الادب الروسي الكلاسيكي اوضح تعبيرا عنه من الادب الروسي الحديث، وخصوصا في مرحلة الثورة الروسية وما بعدها، حيث استخدم الضمير (أنت) (ТЫ) للدلالة على عدم التفاوت الطبقي والاجتماعي بين المسؤولين وعامة الشعب.

4- اوضحت الدراسة على ان الاستتخدامات الحديثة لهذين الضميرين في اللغة الروسية الحديثة ما زالت واسعة الانتشار، وعززنا ذلك بالعديد من الامثلة على ذلك.

Comparison between the Use of Conscience (Ты) (Вы) In Russian Language and Uses the Arabic Language.

Blansh Fakher, *Department of Modern Languages,Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract

The aims of this paper deal with the following:-

1- Historical background of uses the consciences (Ты) (Вы) in Russian classical etiquette.

2- Comparison between the Russian consciences (Ты) (Вы) and Arabic consciences (انتم) (انت).

3- Uses of the two consciences (Ты) (вы) in classical Russian literature and uses of (انتم) (نحن) in Arabic literature.

قدم البحث للنشر في 2009/6/4 وقبل في 2009/1/15

الهوامش:

(1) Roger Brown & Albert Gilman,(1968)The pronouns of Power and Solidarity, Reading In The Sociology of Language. Eited By: Joshua A, Fishman, Paris.

(2) ديوان جميل ابن معمر ، دار صادر بيروت (1966) ص63).

(3) ابن الانباري، شرح القصائد السبع الطوال ص (16).

المراجع:

فيسودر، مير (1980)، التعليم السريع للغات الإجنبيه في الاتحاد السوفيتي، **مجله مستقبل التربية**، العدد الثالث، اليونسكو. ص.75-78.

مهدي، محمد (1967)، **في النحو العربي، قواعد تطبيقه**، الحلبي، القاهرة ،ص.47.

جبر، محمد عبد الله (1980)، **الضمائر في اللغة العربية**، كليه الآداب جامعة الإسكندرية، دار المعارف.

مغالسه، محمود حسيني (1991)، **النحو الشافي**، الأردن، دار النشر.

Л.А. Глинкина, Речевой Этикет "Ты и Вы", Русский язык за рубёжом, но.6,1988.

Л.А.Глинкина , Русская речь, но.2,1984.

Лян Сенго,Употребление "Ты и Вы" в русской классической Литературе, Русский язык за ребёжом ,но.6.1988.

Mainave Nenu Dominique, L' Enonciation en linguistiqu, Francase, Ha chette,1999, pp.29-30.

Vassilis, A. (2008). «*L'imagination joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues*», Dans le français dans le monde n°355, CLE International, Paris.

Sites consulté sur internet

http://www.francparler.org/dossiers/simulations.htm

http://www.edufle.net/la-simulation-globale

http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/poesie.doc

http://www.ffjdr.org/jdr/definitions/

http://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_de_r%C3%B4le

Bibliographie

Apanovitch, E. (2002). «*Apprenant démotivé: quel remède?*», dans le français dans le monde n° 322, Clé International, Paris,

Baylon, C. and Mignot, X. (1999). *La communication*, Nathan, Paris.

Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*, Economica anthropos, Paris.

Caré J.-M. and Debyser, F. (1991). *jeu langages et créativité*, Hachette, Paris.

Courau, S. (2006). *Jeux et jeux de rôle en formation*, ESF, Issy-les-Moulineaux.

Courtillon, J. (2008). *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.

Cuq, J.-P. (2006). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.

Cuq, J.-P. and Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

Desmons, F. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*, Belin, Paris.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Puf, Paris.

Porcher, L. (1987). *Enseigner, diffuser le français: une profession*, Hachette, Paris.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris.

Proust, F. and Boutros, F. (2008). *Jeux de rôle pour les formateurs*, Eyrolles, Paris.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, clé International, Paris.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Essai sur l'éclectisme, Crédif-Didier, Paris.

Robert, J.-P. (2007). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE. 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris.

Rolland, D. (2004) «*Langues de spécialité et projets de développement*» dans le français dans le monde n° spécial «Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers», Clé International, Paris.

Simons, M. and Decoo, W. (2007) «*Vaincre l'anxiété en classe de langue*», dans le français dans le monde n°352, Clé International, Paris.

Le jeu de rôle permet aussi aux apprenants de se connaître plus facilement et d'avoir moins de réticence à parler en langue étrangère, ce qui leur donnera ensuite une certaine confiance lors d'une communication en situation réelle. En effet, le but du jeu de rôle est d'encourager et de faire parler les apprenants en langue étrangère. Il permet également au professeur de créer un espace de liberté particulier qui sera vite approprié par les apprenants s'ils y trouvent un espace d'expression.

Pour conclure, et après avoir mis en lumière les avantages des jeux de rôle, nous affirmons que le jeu de rôle doit avoir toute sa place en classe de langue, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre la langue dans un pays où l'on ne pratique presque jamais cette langue.

هل يمكن للأنشطة التفاعلية (التمثيل الجماعي) أن تصبح أداة تربوية متكاملة في صف الفرنسية لغير الناطقين بها؟

ايلي الربضي، قسم اللغات الحديثة، جامعة اليرموك، إربـــد، الأردن.

ملخص

يتطرق هذا البحث للأنشطة التفاعلية (التمثيل الجماعي) في صف الفرنسية لغير الناطقين بها.

تهدف هذه الدراسة إلى إظهار أنه يمكن للتمثيل الجماعي أن يستخدم لشكل متكامل في صف الفرنسية لغير الناطقين بها، وفي الواقع، فإن استخدام التمثيل الجماعي في صف اللغة يجعل تعلم الفرنسية أكثر استقطاباً وإفادة للمتعلم لاسيما في الأردن والدول الأخرى غير الناطقة باللغة الفرنسية.

لقد لاحظنا أن استخدام مثل هذه الانشطه في صف اللغة الفرنسية يجعل المتعلمين أكثر إبداعاً وقدره على التواصل، إذ تشركهم هذه الأنشطة في دروسهم بشكل فعال أكثر من التمارين النحوية والترجمة المباشرة.

يطبق التمثيل الجماعي الذي يعتبر نوعاً من أنواع التفاعل في مجال التدريب على مهارات الحياة الإجتماعيه وهكذا فإن التمثيل الجماعي المستخدم في صف الفرنسية كلغة أجنبيه هو نوع من أنواع التفاعل اللغوي وسنظهراخيراً أن التمثيل الجماعي يشجع على العمل الجماعي ويحد من الشعور بالقلق في صف اللغة ويطور قدرة الطلبة على التواصل.

* **The paper was received on Nov. 24, 2008 and accepted for publication on June 16, 2009.**

L'introduction des activités créatives en classe de FLE sert à motiver les apprenants du fait que «*l'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite d'énormes difficultés de motivation*». E. Apanovicth (2002: 27). Ce qui est le cas des apprenants jordaniens qui sont en situation exolingue. L'introduction des activités créatives, comme le jeu de rôle, nous permet également de vaincre l'anxiété en classe de langue dans la mesure où un enseignement communicatif de la langue demande à l'apprenant de communiquer.

Conclusion

Le choix des activités pédagogiques repose sur des principes qui doivent motiver les apprenants, les faire participer au déroulement des activités en classe et surtout les faire pratiquer.

Les apprenants associent à l'expression «jeu de rôle» quelque chose de positif, une tâche plaisante. Donc le jeu de rôle a aussi un rôle ludique: les apprenants jouent le français avant de l'apprendre ce qui est une façon de s'enrichir tout en s'amusant.

Dans les cours de français langue étrangère, les jeux de rôle poursuivent l'objectif d'apprendre la langue dans un contexte aussi authentique que possible. Ils confrontent les apprenants à des situations qui leur permettent de perfectionner leur compréhension/expression orales et de développer de nouvelles compétences aussi importantes: l'analyse des situations (décor, aspect physique, gestuelle et intonations etc.).

Les apprenants moins doués ou timides ont la possibilité de montrer leurs aptitudes et leurs compétences qui se cachent peut-être dans les cours traditionnels. A ce propos, A. Vassilis (2008: 26) affirme que «*même les étudiants les plus timides doivent parler devant le public de la classe. Quand ils font un exposé, ils paraissent souvent mal à l'aise; quand ils jouent, surtout des pièces comiques, ils sont plus détendus. Cette participation les aide peu à peu à se libérer de leur timidité*». La langue est un outil de communication, le jeu de rôle nous permet de réaliser une communication ouverte. L'association est donc facile, rapide et logiquement juste.

Le jeu de rôle a d'abord un rôle d'apprentissage. Les étudiants ne se rendent pas compte qu'ils apprennent la grammaire, le vocabulaire et le contenu culturel indispensable à la communication. Il s'agit d'un apprentissage moins traditionnel et moins académique et donc mieux adapté aux besoins des apprenants. Le recours aux jeux de rôle doit constituer le «*pivot pédagogique*» de la formation.

⇒ Préparer le groupe à la technique du jeu de rôle;

⇒ Exposer brièvement la technique du jeu de rôle après les présentations;

⇒ Présenter un référentiel qui servira de base d'évaluation;

⇒ Enumérer et légitimer les règles du jeu;

⇒ Faire en sorte que les participants soient volontaires au début;

⇒ Transformer la salle de formation en aire de jeu;

⇒ Préparer les joueurs de chaque jeu de rôle;

⇒ Préparer le reste du groupe à l'observation;

⇒ Faire évaluer la performance des joueurs de manière collective.

V. Limites du jeu de rôle

Nous pouvons dire qu'il n'existe pas beaucoup de limites dans la réalisation du jeu de rôle. Cependant, il est nécessaire que les joueurs soient rassemblés, ce qui conduit à ce que leurs personnages agissent souvent de concert. C'est la seule limite du jeu de rôle: les personnages incarnés doivent dès le départ former un groupe ayant des intérêts communs. Cette limitation peut poser des problèmes aux joueurs souhaitant interpréter des personnalités fortes, qui n'ont pas nécessairement leur place dans un groupe.

Contrairement aux autres activités pédagogiques, le jeu de rôle développe la compétence créative ou imaginative chez les apprenants, compétence qui joue un rôle très important dans l'apprentissage.

En didactique des langues, nous pouvons réaliser des tâches créatives en exposant les apprenants à des situations communicatives de la vie quotidienne. Les jeux de rôle présentent une forme de créativité qui répond aux besoins des apprenants de FLE. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le but est de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication spontanée. Dans cette perspective, la créativité des apprenants présente non seulement un aspect utile, mais aussi un aspect nécessaire.

Le cadre européen de référence pour les langues rappelle que «*l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel*». J-P. Robert (2007: 55). Des scènes authentiques de la vie quotidienne par contre sont plus «*ouvertes*» aux situations problématiques, spontanées et communicatives et se qualifient bien pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon F. Desmons (2005:32), nous devons utiliser l'évaluation différée, car «*c'est celle qui permet à l'enseignant d'avoir un recul par rapport aux énoncés des apprenants. Il évite ainsi d'interrompre celui qui parle, ce qui serait la manière la plus désastreuse de faire*». Et surtout, grâce à des phases de cours bien définies, l'enseignant organise l'évaluation avec tout le groupe-classe qui «écoute» et intervient après le jeu présenté par les groupes d'apprenants acteurs. Cette correction-évaluation est prétexte à révision, reformulation de la langue et des manières de dire; elle ne favorise pas seulement la mémorisation mais encourage aussi la prise de parole.

Il nous apparaît indispensable de souligner qu'il est important de ne pas interrompre la production des apprenants sauf si le jeu est bloqué. La correction des fautes doit intervenir à la fin du jeu pour ne pas couper le déroulement du jeu. L'évaluation doit aussi faire intervenir les autres apprenants en leur demandant de corriger les fautes qu'ils ont repérées. Ensuite, il faut toujours réserver un temps pour juger l'interprétation.

Chaque apprenant est amené à donner son avis sur ce qui est bien et sur ce qui peut être amélioré dans le travail des autres apprenants. Quant à l'enseignant, il est là «*pour guider, voire libérer la parole de l'apprenant, car il n'est pas évident de «prendre la parole en langue étrangère*». F. Desmons (2005: 32). Il doit veiller à ce que les jugements soient nuancés, et pas systématiquement négatifs pour ne pas décourager la pratique du jeu de rôle dans sa classe. Cette phase est très importante pour motiver les apprenants et pour leur permettre de progresser dans ce type d'exercice.

En fait, nous trouvons que l'utilisation du jeu de rôle afin d'évaluer la compétence de communication de l'apprenant est très intéressante, car le jeu simule des situations similaires aux situations dans lesquelles l'apprenant pourra se retrouver dans la vie réelle. Ce type d'évaluation nous permettra de mieux mesurer la compétence langagière des apprenants.

IV. Compétences spécifiques à l'animation de jeu de rôle

Les jeux de rôle incluent un maître du jeu. Celui-ci possède, selon S. Courau (2005: 67), trois rôles essentiels**:**

1. «*Présenter complètement le jeu et faire comprendre les règles;*
2. *Faire respecter les règles pendant le jeu;*
3. *Animer le retour de jeu, la période de présentation des restitutions et le débriefing qui permet l'intégration des capacités mises en œuvre dans le jeu*».

D'habitude, le maître du jeu ou l'enseignant doit être capable, selon F. Proust et F. Boutros (2008: 24) de:

trente minutes. Cette évaluation, bien entendu, doit être conduite par le formateur. Elle doit tendre vers une interprétation collective favorable à l'apprentissage recherché. L'enseignant est considéré comme régulateur du groupe et comme responsable de son apprentissage. Durant cette phase d'évaluation, il est conseillé de garder les joueurs à leur place, en scène, pour deux raisons:

A. D'un côté, pour signifier que c'est leur rôle qui est évalué et pas leur personne,
B. D'un autre côté, parce que cette disposition favorise l'écoute du groupe et la distribution de la parole.

En général, préparer un jeu de rôle devrait être un travail collectif auquel participent les apprenants afin de susciter leur attention et pour qu'ils soient impliqués dans cette activité.

Dans cette phase d'évaluation, les trois parties du jeu de rôle sont censées prendre la parole dans l'ordre suivant:

1. Les observateurs
2. Les joueurs
3. Le formateur

Cet ordre influe directement sur la qualité de l'apprentissage: l'évaluation du formateur ne doit pas conditionner celle des observateurs; celle des joueurs ne doit pas non plus conditionner celle des observateurs.

Cette phase d'évaluation est très importante du point de vue pédagogique dans la mesure où elle permet de capter l'attention des personnes sur les résultats obtenus, sur les moyens, les stratégies et sur la tactique adoptés. Elle offre aussi à l'apprenant la possibilité de situer son propre niveau par rapport à celui des autres et permet également de donner à l'apprentissage un caractère individualisé favorisant la démarche d'autoformation.

Cependant, il faut clairement identifier ce qu'on évalue. En règle générale, on doit évaluer tout ce qui est observable, principalement l'habilité de gérer une situation en fonction d'un certain nombre de critères, à condition d'avoir un référentiel pertinent. Et plus précisément, on évalue:

1. La communication orale, la voix;
2. La communication et l'expression non verbale: les attitudes, les positions, les gestes, le regard et les comportements;
3. Les argumentataires et les moyens dialectiques;
4. L'objectif que le joueur s'est donné et la tactique qu'il a mise en œuvre; l'objectif était-il pertinent? la tactique était-elle cohérente?

III. Technique et animation du jeu de rôle

En classe de langue étrangère en général, et en celle de FLE en particulier, un jeu de rôle pédagogique se développe en trois étapes ou moments:

1. **Avant le jeu de rôle**: c'est le moment de mise en place du jeu de rôle par la préparation des joueurs et du groupe. Cette phase dure de cinq à dix minutes. L'enseignant doit expliquer aux apprenants les consignes liées à la situation et comment les choses vont se dérouler. Il doit aussi leur indiquer les règles du jeu qui doivent expliciter:

⇒ Le rôle à jouer;
⇒ Les résultats attendus;
⇒ Les tâches à effectuer et leur ordre;
⇒ Les interactions entre les différents joueurs;
⇒ L'utilisation qui doit être faite du matériel.

Les apprenants doivent préparer séparément leur rôle pour:

A. Prendre connaissance de la situation décrite;
B. Identifier les enjeux et les conduites attendues;
C. Imaginer des stratégies et anticiper celles de l'autre.

Ici, il ne s'agit pas comme le souligne S. Courau (2006: 67), «*d'écrire un dialogue ou un scénario complet, ce qui ne laisserait aucune place à l'expression du «soi», mais de donner des indications sur la position socioprofessionnelle, le contexte, le sexe et l'âge et quelques indications sur les attitudes des personnages joués*».

Pendant ce temps, l'enseignant prépare les membres du groupe qui ne se mettent pas en scène particulière de manière à en faire des observateurs rigoureux.

2. **Pendant le jeu de rôle**: c'est le moment même du jeu, qui dure de cinq à dix minutes. Il n'implique que les joueurs. Chaque joueur (apprenant) entre tour à tour en scène, selon son rôle. Dans cette phase, les scénarios doivent clairement indiquer qui commence à parler et qui réplique.

Concernant la fin du jeu de rôle, il est à noter qu'il s'arrête de lui-même lorsque les joueurs sont arrivés à une conclusion. L'enseignant peut aussi arrêter le jeu de rôle s'il lui semble que les joueurs ont produit suffisamment de matériel verbal pour que l'évaluation soit profitable ou si les joueurs semblent tourner en rond. Dans le but de motiver et de récompenser les joueurs, l'enseignant peut applaudir et faire applaudir les observateurs après chaque jeu de rôle.

3. **Après le jeu de rôle**: c'est le moment des activités évaluatives, de l'analyse et de l'exploitation. Ce moment sollicite tout le groupe et il dure de quinze à

8. *Montrer la variété des façons de faire dans une situation donnée*

Un des usages du jeu de rôle est de montrer les différentes manières de faire ou d'agir dans une situation de communication donnée. C'est le rôle de l'enseignant de montrer aux apprenants les différentes façons de réaction face à cette situation.

En classe de FLE, montrer aux apprenants les différentes manières de se comporter dans une situation de communication leur permet de comprendre qu'il existe plusieurs façons de s'exprimer dans la même situation de communication. Cela leur permet également d'intérioriser les différents types d'actes de parole et de savoir se comporter dans les situations les plus délicates lorsqu'ils sont en contact avec des natifs.

9. *Vérifier et analyser la capacité d'une personne à atteindre un objectif*

Dans ce cas, le maître du jeu demande au joueur qui a l'initiative de la situation de noter sur un papier, avant de jouer, l'objectif qu'il se donne; le joueur ne livrera son objectif au groupe qu'après le jeu de rôle. Lors de l'évaluation, il faut vérifier si l'objectif a été atteint ou non.

Ces usages du jeu de rôle ont pour objectif de développer les aptitudes à la créativité, au travail en groupe et à la prise de décision. En réalité, le travail en groupe demeure parmi les meilleures techniques utilisées afin de favoriser la communication en classe de langue. Il facilite la mise en œuvre d'activités communicatives, comme les jeux de rôle, qui mettent la communication en jeu et placent les apprenants en situation d'interaction. Dans ces conditions, les apprenants auront l'occasion d'apprendre en communiquant.

Certains spécialistes précisent qu'il existe généralement deux sortes d'interactions dans un jeu de rôle:

1. *Le «Roll-play» ou le méta-jeu, aussi appelé le jeu rationnel*: les apprenants utilisent leur rationalité de joueur pour susciter des situations intéressantes, ils mettent en œuvre des stratégies à partir de connaissances que ne peuvent pas avoir les personnages interprétés (par, exemple: la connaissance des règles du jeu); ils pourront ainsi agir en fonction des motivations des autres apprenants et de leur personnage. Cette position implique une distance analytique avec l'imaginaire.
2. *Le «roleplay» ou l'interprétation du rôle, aussi appelé jeu théâtral*: l'apprenant se concentre sur son personnage imaginaire, assume la rationalité et les émotions de celui-ci; il met de côté ce qu'il peut comprendre en tant que joueur pour adopter une proximité subjective avec l'imaginaire.

téléphone, pour répondre aux clients de façon accueillante ou pour ne pas se mettre en colère avec les personnes qui réclament avec violence.

3. Disposer d'un miroir de ses attitudes et de ses comportements

L'analyse d'un jeu de rôle par les observateurs affine la perception de soi en développant la sensibilité aux autres. C'est une autre manière de se soumettre à l'épreuve de la réalité que d'écouter sans mot dire ce que les autres pensent. Dans la vie quotidienne, il est rare que les autres nous confient, de manière recevable, des commentaires sur nos manières de faire et sur les façons de les améliorer.

4. Se mettre à la place de l'autre et intérioriser une position

En jouant le rôle opposé à celui auquel nous sommes d'habitude confrontés, nous comprenons mieux la nature de ses résistances. Il est à souligner que l'inversion des rôles incite à la compréhension de l'autre. C'est de cette façon que nous améliorons notre capacité à identifier une meilleure argumentation. Il est certain que la position influe sur l'attitude et donc sur le rôle.

5. S'entraîner à la façon de faire la plus efficace

Il faut s'entraîner afin de mieux savoir comment se comporter ou comment agir le plus efficacement possible dans une situation donnée de sorte à corriger les manques. Cela constitue l'usage de base du jeu de rôle. En classe de FLE, il est à souligner qu'il n'est pas interdit à l'enseignant de montrer la façon de faire la plus efficace dans une situation de communication donnée. Ceci servira de modèle, de façon à induire des processus d'identification dans le groupe. Cette attitude de la part de l'enseignant sert à modeler des conduites et à favoriser l'approfondissement des conséquences d'une conduite sur autrui ou sur une situation.

6. Mettre en pratique certains principes et certains conseils, et surtout établir un référentiel au début d'un séminaire

Par exemple, pratiquer l'écoute selon la grille d'analyse de Porter; maîtriser son stress dans des situations difficiles ou organiser son temps de parole dans un entretien de recrutement. C'est-à-dire, respecter un certain nombre de normes et de codes indispensable à la réalisation des jeux de rôle.

7. Montrer ce qu'il ne faut pas faire et enseigner l'art de déjouer les manipulations

A fin d'éviter de se mettre dans une situation difficile et afin d'être capable de répondre de la façon la plus adéquates aux questions ou aux interrogations, il est nécessaire de montrer aux apprenants ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.

En ce cas, le jeu de rôle est une technique pédagogique d'apprentissage des habilités relationnelles ou comportementales visant à développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée, car elle permet, comme le confirme S. Courau (2005: 65), «*de faire comme si on était dans la réalité, mais en toute sécurité*».

Le jeu de rôle appartient à la famille des simulations et consiste à faire reproduire en salle de classe une situation vraisemblable de face-à-face en partie imprévisible, durant laquelle les apprenants jouent un rôle plus ou moins prédéterminé en inventant le dialogue à partir d'un canevas ou d'éléments de scénario.

Il est à noter également qu'un jeu de rôle réunit trois acteurs:

1. Les observateurs (les apprenants qui ne sont pas impliqués dans le jeu);
2. Les joueurs ou les apprenants qui participent au jeu;
3. L'enseignant ou le maître du jeu.

Chacun de ces trois acteurs, comme nous l'expliquerons ultérieurement, jouent un rôle important dans la réalisation d'un jeu de rôle.

II. Usages du jeu de rôle

Le jeu de rôle a pour objectif *«de faire produire des échanges de paroles (du matériel verbal) qui seront ensuite soumis à analyse et à évaluation à partir d'un référentiel»*. F. Proust et F. Boutros (2008: 24). Ces échanges de paroles seront soumis à des connaissances et des conduites attendues d'une personne dans l'exercice de son métier.

Suivant les propos de ces deux mêmes auteurs (2008: 26-33), la finalité du jeu de rôle se décompose en neuf principaux usages:

1. Soumettre à l'épreuve de la réalité

Le jeu de rôle favorise la familiarisation avec les situations les plus redoutées, comme l'entretien d'appréciation ou d'autres entretiens qui consistent à faire part de son désaccord à son responsable hiérarchique, à expliquer à un fournisseur dont a besoin qu'il ne respecte pas les délais. Le jeu de rôle permet aussi de nous donner la liberté de faire des essais en mettant à l'épreuve d'un certain degré de réalité une nouvelle façon de présenter un produit ou une manière de présenter un nouveau produit.

2. Acquérir des compétences pratiques

Le jeu de rôle nous permet d'acquérir des compétences pratiques dont nous avons besoin dans certaines situations de communication. Par exemple au

Dans cette recherche, il nous semble important de définir le jeu de rôle de façon à montrer clairement son utilité pédagogique dans le processus d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère. Par ailleurs, nous présenterons les différents modèles et usages de jeux de rôle en classe de français langue étrangère.

Par la suite, nous passerons en revue les concepts liés aux techniques d'animation de jeux de rôle ainsi qu'aux compétences spécifiques nécessaires à cette animation.

Puis nous nous intéresserons aux compétences spécifiques à l'animation de jeu de rôle et à la procédure que nous devons suivre lors de l'évaluation.

Notre objectif scientifique final sera de montrer que les jeux de rôle peuvent être un outil pédagogique à part entière en classe de FLE.

I. Notion du jeu de rôle

En règle générale, les spécialistes éprouvent beaucoup de mal à définir le jeu de rôle en termes compréhensibles par des personnes ne l'ayant jamais pratiqué. La preuve est la diversité des définitions qu'ils donnent de leur propre loisir. A chacun d'eux correspond une définition et des habitudes de jeu. Néanmoins, La définition suivante qu'en donne le «*dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*» semble bien convenir à notre conception de la notion du jeu en didactique des langues. Il définit le jeu de rôle comme «*un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects: la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique*». (2006: 142). Sans oublier les quatre autres composantes qui constituent la compétence de communication: la compétence stratégique, la compétence discursive, la compétence interactionnelle et la compétence interactive.

En réalité, savoir communiquer en langue étrangère ne se limite pas à la simple connaissance de la langue, mais implique la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par ces composantes qui forment la compétence de communication. Et l'approche communicative a pour but de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication qui prend en compte ces différents éléments.

F. Proust et F. Boutros (2008: 7), précisent aussi que «*Nous entendons par jeu de rôle la simulation par dialogue spontané et «pour de rire», afin que les joueurs progressent, dans une situation sociale ou professionnelle où les enjeux sont «pour de vrai*».

Cette technique d'apprentissage qui s'inscrit dans l'histoire individuelle de la socialisation existe depuis toujours. Les enfants font des jeux de rôle naturellement sans que les parents les y préparent. Autrement dit, le jeu de rôle demeure parmi les premières approches ou techniques d'apprentissage chez les enfants avant d'aller à l'école. Une personne fait un jeu de rôle afin d'être capable de faire quelque chose dont elle était incapable auparavant.

Du point de vue didactique, les trois dernières décennies du XX^{è} siècle ont été profondément marquées par une rénovation dans toutes les disciplines. Dans le cas de la didactique des langues étrangères et secondes, les années 1970 sont celles du fameux "tournant communicatif" et de la centration sur l'apprenant; c'est de cette époque que datent les premières tentatives d'introduction du jeu de rôle comme outil pédagogique à part entière en classe de FLE.

Comme nous le savons tous, l'objectif des approches communicatives est de faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera dans sa vie réelle ou professionnelle. Selon les principes de l'approche communicative, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. L'idéal consisterait donc à amener l'apprenant à vivre en langue étrangère des situations de communication authentiques et variées.

Le concept du jeu de rôle, fondé sur la théorie des rôles, est créé par le sociologue Jacob Levy Moreno. C'est son idée, datant de 1917-1921, de l'homme comme acteur en situation, agissant ou agi sur la scène de la vie quotidienne qui est à l'origine du concept de jeu de rôle.

Un jeu de rôle est un jeu de société dans lequel plusieurs participants créent ou vivent ensemble une histoire par le biais de dialogues, chacun incarnant un personnage. Cependant, les jeux de rôle se distinguent des autres jeux de société par le fait qu'il n'y a généralement ni gagnant ni perdant. Ils sont une forme interactive de conte basée sur des relations sociales et collaboratives plutôt que sur la compétition. Le but du jeu de rôle est simplement le plaisir qu'on éprouve à participer à une histoire, à interpréter un rôle et à faire évoluer son personnage pour le rejouer dans une partie future.

Le jeu de rôle peut être utilisé de façon privilégiée en trois situations pédagogiques distinctes qui sont les suivantes:

1. En français langue maternelle;
2. En français langue étrangère;
3. En formation d'adultes.

The Arab Journal For Arts Vol. 7 No. 1, 2010, pp. 31-44

Les activités créatives «JDR» : peuvent-elles être un outil pédagogique à part entière en classe de FLE?

Elie Al Rabadi*

Abstract

This research introduces creative activities "the role playing" in the class of French as a foreign language.

This study aims to demonstrate that "creative activities" or the role playing can be used in full measure in the class of French as foreign language. In fact, using the role playing in class, make French language learning more attractive and more profitable for the learner, especially, in Jordan or other countries where French is not spoken.

We noticed that using such activities in our French class make learners more communicative by making them more creative as they participate more actively in their lessons than when they use grammar exercises, direct translation, etc.

The role playing is applied on the field of social and training life. We have to consider them as interactions as such. The role playing practiced in French as a foreign language class is one particular type of verbal interaction.

Finally, we demonstrate that the role playing encourages the team work, eliminates the anxiety in class and develops the communicative competence of students who learn by communicating.

Introduction

«*Le monde est un théâtre, il présente les rencontres et les rapports entre individus comme des rituels où les mécanismes d'identification, d'allégeance ou de reconnaissance obéissent à une grammaire implicite..... Chaque individu possède une certaine image de lui-même, qu'il s'efforce de faire accepter lors de toute rencontre. La vie sociale ressemble à un répertoire de situations types, et les interlocuteurs cherchent avant tout à «représenter» un rôle*». C. Baylon et X. Mignot (1999: 243).

En fait, tout le monde dans la vie a déjà fait des jeux de rôle, du moins dans leur forme primaire. Par exemple les enfants, lorsqu'ils jouent ou s'amusent, font des jeux de rôle en se distribuant les rôles du gentil et du méchant.

* Département de langues modernes, Université du Yarmouk, Irbid, Jordanie.

Pool, Daniel. (1993). *What Jane Austin Ate and Charles Dickens Knew*. New York: Simon & Schuster.

Powell, Kerry ed. (2004). *The Cambridge Companion to Victorian and Edwardian Theatre*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stephens, John Russel. (1992). *The Profession of the Playwright: British Theatre 1800-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomson, Peter. (2006). *The Cambridge Introduction to English Theatre, 1660-1900.* Cambridge: Cambridge University Press.

Voskuil, Lynn M. (2002). "Feeling Public: Sensation Theater, Commodity Culture, and the Victorian Sphere" *Victorian Studies* 44,2: 245-274.

Warrack, John ed. Carl Maria von Weber. (1981). Writings on Music. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, Thomas. (1967). *Some Habits and Customs of Working Classes by a Journeyman Engineer: 1867.* New York: August M. Kelley.

Works Cited

Booth, Michael R. (1991). *Theatre in the Victorian Age*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brander, Matthew. (1912). *The Development of the Drama*. New York: Charles Scribner's Sons.

Brockett, Oscar G. (1995). *History of the Theatre*. Needham Heights, Massachusetts: Simon & Schuster.

Findlater, Richard. (1952). *The Unholy Trade*. London: Victor Gollancz Ltd.,.

Fischler, Alan. (2001). "Guano and Poetry: Payment for Playwriting in Victorian England", *Modern Language Quarterly,* 62,1: 43-52.

Hughes, Leo. (1971). *The Drama's Patrons*. Austin: University of Texas Press.

Knowles, Richard B. (1872). *The Life of James Sheridan Knowles*. London: Chiswick Press.

Liesenfeld, Vincent J. (1984). *The Licensing Act of 1737.* Madison: University of Wisconsin Press.

Lynd, Helen Merell. (1984). *England in the Eighteen-eighties*. New Brunswick, New Jersey: Transaction.

Mackenzie, R. Shelton. (1835). *"Memoir of James Sheridan Knowles." Selected Dramatic Works of James Sheridan Knowles.* Baltimore: Edward J. Coale.

Matthews, Brander. (1912). "The Drama in the 18th Century" in *The Development of the Drama.* New York: Charles Scribner's Sons.

Mayer, David. (2004). "Encountering Melodrama" *The Cambridge Companion to Victorian and Edwardian Theatre*, Kerry Powell ed., Cambridge: Cambridge University Press.

McCully, Michael. (2003). "James Sheridan Knowles" *Critical Survey of Drama*. Salem: Salem Press.

Meeks, Leslie Howard. (1933). *Sheridan Knowles and the Theatre of His Time*. Bloomington: Principia Press.

Nicoll, Allardyce. (1946). *A History of Late Nineteenth Century Drama 1850-1900.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nicoll, Allardyce. (1955). *History of English Drama 1660-1900, Vol. IV: Early Nineteenth Century Drama 1800-1850.* Cambridge: Cambridge University Press.

(28) David Mayer, "Encountering Melodrama" *The Cambridge Companion to Victorian and Edwardian Theatre*, Kerry Powell ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), p. 157.

(29) Brockett, p. 352.

(30) Ibid., p. 361.

(31) John Russel Stephens, *The Profession of the Playwright: British Theatre 1800-1900* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), p. 44.

(32) Alan Fischler, "Guano and Poetry: Payment for Playwriting in Victorian England" *Modern Language Quarterly* 62,1 (2001): 44.

(33) Brockett, p. 356.

(34) Stephens, p. 40.

(35) Fischler, p. 45.

(36) Stephens, p. 44.

(37) Meeks, p. 41.

(38) R. Shelton Mackenzie, *"Memoir of James Sheridan Knowles" Selected Dramatic Works of James Sheridan Knowles* (Baltimore: Edward J. Coale, 1835), p. vii.

(39) Fischler, p. 46.

(40) Allardyce Nicoll. *A History of Late Nineteenth Century Drama 1850-1900* (Cambridge: Cambridge University Press, 1946), p. 76.

(41) Matthew Brander. *The Development of the Drama* (New York: Charles Scribner's Sons, 1912), p. 264.

(42) Michael R. Booth. *Theatre in the Victorian Age* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), p. 143.

(43) Richard B. Knowles, pp. 99-100.

(44) Strict Evangelicals frowned on creative imagination and considered any product of such as wicked. It was feared that the enjoyment of art would lead to the neglect of prayer and worship. The only exception to this rule was religious writing. See D. G. Paz, *Popular Anti-Catholicism in Mid-Victorian England* (Sanford: Sanford University Press, 1992); A. C. Underwood, *A History of the English Baptists* (London, 1956), pp. 119-39, 153-59, 163-65, 185-88, 202-11, 153-47.

(45) Richard B. Knowles, p. 141.

(46) Helen Merell Lynd, *England in the Eighteen-eighties* (New Brunswick, New Jersey: Transaction, 1984), p. 310.

(47) Daniel Pool. *What Jane Austin Ate and Charles Dickens Knew* (New York: Simon & Schuster, 1993), p. 88.

(48) No known source on Knowles documents his income as minister.

(49) Richard B. Knowles, p. 134.

(7)A play in five acts based on the Swiss myth of William Tell. The national hero Tell is remembered for killing Hermann Gessler and freeing the Swiss cantons of his tyranny.

(8) A comedy in five acts which was later revised as *The Beggar of Bethnal Green* in 1834 in three acts. It is based on a medieval legend of the son of the Earl of Leicester who, fearing that his rank and title might be discovered, disguised himself as a beggar and lived at Bethnal Green. See Dominic Head ed., *The Cambridge Guide to Literature in English* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006).

(9) McCully, p. 1872.

(10) Matthew Brander, *The Development of the Drama* (New York: Charles Scribner's Sons, 1912), p. 312.

(11) John Warrack, *Carl Maria von Weber: Writings on Music* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981), p. 202.

(12) Oscar G. Brockett, *History of the Theater* (Needham Heights: Allyn and Bacon, 1995), p. 352.

(13) Ibid., p. 352.

(14) Lynn M. Voskuil, "Feeling Public: Sensation Theater, Commodity Culture, and the Victorian Public Sphere" *Victorian Studies* 44,2 (2002): 245-274.

(15) David Mayer, "Encountering Melodrama" *The Cambridge Companion to Victorian and Edwardian Theatre*, Kerry Powell ed., (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), p. 158.

(16) Richard Findlater, *The Unholy Trade* (London: Victor Gollancz Ltd., 1952), p. 18.

(17) Leo Hughes, *The Drama's Patrons* (Austin: University of Texas Press, 1971), pp. 10-14.

(18) Thomas Wright, *Some Habits and Customs of Working Classes by a Journeyman Engineer: 1867* (New York: August M. Kelley, 1967), p. 178.

(19) Richard B. Knowles, *The Life of James Sheridan Knowles* (London: Chiswick Press, 1872), pp. 72-73.

(20) Ibid., p. 73

(21) Ibid., p. 74

(22) Peter Thomson, *The Cambridge Introduction to English Theatre 1660-1900* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), p. 212.

(23) Meeks, p. 35.

(24) Brockett, p. 246.

(25) Richard B. Knowles, p. 70.

(26) Ibid., p. 69.

(27) Vincent J. Liesenfeld, *The Licensing Act of 1737* (Madison: University of Wisconsin Press, 1984).

مولود في غير أوانة؟
جيمس شريدان نولز وعالم السوق الأدبية في القرن التاسع عشر

سوزان رمضان ومحمود الشرعه، قسم اللغة الانجليزية، جامعة اليرموك، إربـــد، الأردن.

ملخص

تتناول هذه الدراسة الكاتب المسرحي جيمس شريدن نولز (1784-1862)، الذي ذاع صيته بين ادباء عصره في بريطانيا خلال القرن التاسع عشر. وقد أعتقد ان نولز قد توقف عن الإنتاج الدرامي في سنوات حياته الاخيرة، بسبب انتقاله للكنيسة المعمدانية التي ترفض الفن والأدب كلياً.

وجاءت هذه الدراسة، لتبين الأسباب الحقيقية التي كانت وراء تخلي نولز عن كتابة المسرح، وتتمثل باربعة اسباب رئيسة؛ منها المراقبة الحكومية وقانون الترخيص الدرامي الصارم. وفندت الدراسة الإعتقاد السائد الذي كان يؤكد على أن إيمانه الجديد كان وراء تخليه عن المسرح.

* **The paper was received on Sep. 17, 2008 and accepted for publication on April 30, 2009.**

Endnotes

(1) See for example *Encyclopedia Britannica*, *The Shorter New Cambridge Bibliography of English Literature*, *The Dictionary of National Biography*, *Who is Who in America?*

(2) Michael McCully, "James Sheridan Knowles" *Critical Survey of Drama* (Salem: Salem Press, 2003), pp.1870-1875.

(3) Knowles wrote a popular ballad, *The Welsh Harper* in 1796 and *Fugitive Pieces* in 1810.

(4) A verse tragedy in five acts. Gaius Gracchus was a Roman politician of the 2nd century B.C. The political agenda he pursued finally ended in his untimely death. See *Lives of the Noble Greeks and Romans* by Plutarch.

(5)A tragedy in five acts. Virginius is a Roman knight who has a daughter named Virginia. One day a judge named Appius sees her and is impressed by her beauty. He decides to have her by deceit. When Virginius realizes that he must give up his daughter to live in lechery with the judge, he kills her.

(6)Leslie Howard Meeks, *Sheridan Knowles and the Theatre of His Time* (Bloomington: The Principia Press, 1933), p. 34.

5, 000[46]. An agricultural laborer made £ 20 annually whereas a young pastor earned five to ten times as much. In Victorian England, the church imposed a tax on its people, called the tithe. Until 1840, this mandatory payment was paid to the clergy in form of goods; after 1840 it was paid with money. According to Pool, "for a farmer, the tithe was one tenth of the value of a year's harvest"[47]. Knowles's average yearly income from his plays was around £200; a meager income for his popular work; as Baptist minister, he would certainly not receive less than that[48].

The ministry would not only protect Knowles from starving during his old age, but would also be the proper outlet for his lecturing skills. Simultaneously, he would be able to enjoy the admiration of large audiences, though as preacher rather than actor or playwright. He would also not forsake writing completely. During his ministry, Knowles produced *The Rock of Rome: Or, The Arch Heresy*, 1849, *The Idol Demolished by Its Own Priest*, 1851, and *The Gospel Attributed to Matthew* in 1855. At the age of 64, in 1848, he was able to secure for himself a pension of £ 200 for his long years of civil service as dramatist[49]. The citizens of Glasgow and Leeds, some clergymen, magistrates and professors had petitioned to the minister on his behalf. Knowles, it was believed, should live comfortably in his old age.

Knowles's good reputation he had achieved from a lifetime of dedication to the English stage and from his endless struggles to restore drama its dignity did not bring him the long yearned for prosperity. Knowles was a playwright with great potential, but, unfortunately, one who had to witness helplessly how legitimate drama performed at patent theatres became undesirable. It wasn't until the 1860s that the situation for playwrights and lovers of drama took a positive turn. By then, Knowles had already stopped being productive as playwright. Had Knowles been born during the first half of the eighteenth century or the second half of the nineteenth century when audiences were more appreciative of serious drama, Knowles's career as dramatist would have surely been more commercially successful. He would have encountered a more profitable marketplace and an audience more seriously interested in good quality drama. Thus, his retirement from the stage was not because of his conversion to a strict form of evangelism which considered art sinful, but was primarily the result of a relentless nineteenth-century marketplace. Knowles's attempts at reviving quality drama were out of season with the theatrical spirit of the time. Had he been born earlier or later, he would have been more successful in his endeavors.

numbers at the expense of originality and quality and live off the small fees paid for the selling of the copyrights of plays.

Since professional playwrights would have had to starve producing authentic, interesting, and high quality drama, authors plagiarized French and German drama. Knowles himself relied on historical figures and legends as sources for his plays. Novelty or authenticity was rare, if not totally absent. Fitzball acknowledges that in 1859 British drama was "nearly almost all composed of translations"(40). French plays were the favorite target of translators since French drama avoided "violence of action and of speech" and any "breaches of decorum"(41) which was much in line with the Licensing Act in England. Translating from a variety of foreign sources without any interference by a copyright law became the preferable way to produce commercial drama for quick money.

The marketplace pressures at the time did not invite Knowles to continue in his struggle to attract and entertain audiences who were not interested in traditional plays of the old school. A quick look at the profits clarifies the matter. James Sheridan Knowles, who was the most celebrated artist of the 1820s and 1830s, earned only the sum of £ 4600 from writing for the stage(42). Richard Knowles concedes that his father earned less than £ 100 annually in the twelve years between 1820 and 1832 and ca. £ 300 a year in the eleven years between 1832 and 1843(43). By that time, the heyday of Victorian theatre had ended. Evangelical preaching increased and emphasized the sinfulness of art(44). Drama would now face a new obstacle: religion. In 1843, Knowles published his last play, *The Rose of Aragon*. The same year he started preaching. Approaching his sixtieth birthday, Knowles must have decided that laboring further in the theatrical profession in an attempt to restore drama to its past dignity was futile. His plays would also no longer bring him enough income to cover his living expenses.

Becoming a Baptist preacher was not as much a spiritual calling for Knowles as it was a professional decision. Even though his son Richard claims that this unexpected change of profession was "rather a development of what he was already than the substitution of something new"(45), the real reasons for his becoming a Baptist preacher were his commercial failure and the age factor. He never distinguished himself as an actor and his income as playwright had been unsatisfactory. As an ordained Baptist minister, Knowles would at least not have to starve since the church has always been a wealthy institution. The annual income of the church of England during the second half of Queen Victoria's reign approximated £ 5, 000, 000. The bishop of London earned no less than £ 10, 000, while the average income of other bishops was between £ 4, 000 and £

letter to Charles Kemble, manager of Covent Garden from 1817-1832, on June 19, 1832, Knowles expresses his unhappiness with the pay (£10 per week) and laments what he calls "the disastrous state of the theatre … that no new play, however, meritorious, could produce an improvement of that state"(37). Knowles, at the time, had ten children to provide for in addition to his wife and a retired actress he had taken into their house. In the same year, Knowles presented a petition to the Parliament seeking greater protection for authors' rights through a copyright bill. This enterprise failed.

Nevertheless, Knowles continued with his writing in the hope of gaining acceptance and fame, but without much success. Upon his return to Ireland in April 1834, he dreamed of theatrical success in his birthplace that he failed to achieve elsewhere. Unfortunately, it resulted in deep disappointment. After the playwright's return to England, R. Shelton Mackenzie, a friend of his, asked him about his success in Ireland expecting that Knowles surely must have had success in his birthplace Cork. Knowles's pain and his sadness at his failure are evident in his response:

> "What success? That which an Irishman meets with on his own ungrateful soil. Sir, in Cork, my birthplace, in what they miscall the Athens of Ireland, my benefit amounted to ninety pounds, two pounds less than a fortnight before they had given to a black man … the 'African Roscius'. My plays are too liberal for the aristocratic illiberals of Ireland"(38).

The commercial success Knowles sought was not only hindered by the audiences, the licensing act, and the financial condition of theatres, but was also directly linked to copyrights. Copyright came to mean the right of printing, publishing, and selling. Even though the right was given to authors, its practice was entirely in the hands of booksellers and authors were left with no control over the matter. The copyright act of 1814 set the term at twenty-eight years or the author's life if he was still alive at the end of the set term. In 1833, a new copyright act was issued which made playwrights not only helpless victims in the hands of booksellers, but also in the hands of managers. The new copyright "protected only those plays that remained in manuscript: once published, they were fair game for any manager"(39). Theoretically, the act seemed to protect the playwrights, but put into practice it limited their income. Published editions would not throw off much for authors and booksellers had complete control over the material. Additionally, after plays were published they could be performed without the permission of authors and theatres would not pay any royalties to playwrights. As a result, playwrights were forced to turn out plays in great

greatly from the duration of some successful plays which would sometimes last for more than sixty nights. Playwrights, however, often did not receive their dues after performances as was the case with Knowles's *William Tell.* This was mainly due to the financial crisis which plagued England and the English theatres until the 1840s. On the one hand, the country was in a financial crisis as a result of the Napoleonic wars. On the other, theatres had unexpected hardships to endure. Covent Garden was destroyed by a fire in 1808 and reopened in 1809 after it was rebuilt at great expense. Drury Lane also burned in 1809 and did not reopen until 1812. Philip Kemble, then manager of Drury Lane, attempted to recover costs by raising entrance fees. His actions resulted in the "Old Price" riots that continued until Kemble capitulated. Most theatres suffered from bankruptcy between 1817-1843. Brockett documents the financial losses theatres suffered from 1812-1835:

> The rapid decrease in income can be seen at Drury Lane, where receipts diminished from £ 80,000 in 1812-1813 to £ 43,000 in 1817-1818. Nevertheless, the owners of theatres were slow to lower their rental charges. At Drury Lane between 1819 and 1827, Robert Elliston paid £ 10,000 annually for his lease, and it was only in 1832, after Elliston and several of his successors had failed, that the rent was lowed [sic] to £ 6,000. Pressure on the managers was reduced somewhat by a decline in other expenses. At Covent Garden, nightly expenses fell from £ 300 in 1809 to £ 154 in 1836[(33)].

These theatrical conditions had a direct effect on the income of playwrights. In 1831, for example, Covent Garden's finances were so bad that the management paid the salaries of performers but did not pay the authors[(34)]. Managers' and author-managers' profits plummeted so managers started investing their capital in scenery and star actors instead of investing in good writing hoping to fill their playhouses with interested audiences. Authors were left to complain about their meager income. Douglas Jarrold made only a total of £ 60 for *Black-Ey'd Susan* (1829) despite its popularity. The play ran for four hundred nights during the first year of its production. He complained bitterly: "I received altogether as much as Mr. T. P. Cooke … received for six nights' acting" as star actor[(35)].

Knowles was aware of the financial difficulties of the major playhouses. According to George Bartley, stage manager at Covent Garden, Knowles sent the unfinished manuscript of *The Hunchback* (1832) to both patent theatres, Drury Lane and Covent Garden, in an attempt to raise the price by competition: "He is said to have asked £ 500 for the play; but what he actually received was £ 400"[(36)]. The play was staged on April 5, 1832 at Covent Garden Theatre. In a

enlarged to an extent that the audience could no longer hear or see the performances. Hence, oversized playhouses started to depend largely on spectacle as a means of impressing the spectators and keeping the attention of the back rows. Since at that time the regular patrons of theatres were the working class audiences, they responded more readily to action and scenery on stage rather than to philosophical appeal or psychological subtlety. As the novel gained more popularity, the more refined social classes gradually divorced themselves almost entirely from the theatre and nothing but the French opera or some famous actor could intrigue them to attend performances.

Since there was great demand for drama among the working classes, and the legitimate theatres were no longer enough to entertain the ever-increasing numbers, illegitimate theatres sprang into existence. Theatre managers of illegitimate playhouses had a nose for business and took advantage of the great demand by staging low quality performances. In order to escape censorship, plays had to be interspersed with dancing acts, musical performances, visual appeal, and pantomime to escape bowdlerization and to survive until they were legalized by the Theatre Regulation Act in 1843. That year the Patent Act was dropped, but the Lord Chamberlain's authority of censorship remained until 1968. The poorer sector of London's population attended the so called penny-theatres of which over eighty existed in London in the 1830s(30). Those who were anxious to support and preserve good quality drama, placed much hope in James Sheridan Knowles. Stephens concedes that "[s]ince William Hazlitt had heaped praise on him in *The Spirit of the Age* in 1825, Knowles was universally seen as the upholder of all that was strongest and most valuable in the tradition"(31). He, nevertheless, became victim of financial policies which gave much control to managers.

Such policies were another cause for the decline of the drama during Victorian times. Knowles believed in serious drama and would not lend his genius to commercialization. He refused to feed the illegitimate playhouses with cheap plays at low pay. In view of the fact that melodrama, spectacle, and opera were more profitable on the whole than legitimate drama, profits for playwrights like Knowles became extremely limited. Fischler explains the situation by comparing the nineteenth-century to the previous: In the eighteenth century authors had been compensated through the "benefit" system whereby they received a portion of the box-office receipts for the third, sixth, and ninth nights on which their plays were performed"(32). This indicates that authors received respectable income from their writings; some must have even prospered. By the turn of the nineteenth century this system had given way to other practices. Managers started buying plays in addition to their copyright. They benefited

Covent Garden and Drury Lane, and restricted the market for nonmusical plays to these theatres until 1843, discouraging dramatic productions from being staged elsewhere. Any performance of drama for money needed to be submitted two weeks prior to performance for approval. Disregard for this bill would result in a £ 50 fine and loss of authority to perform(27). The law authorized the Prime Minister to ban any plays which would undermine the government's authority or violate the public code of manners. Religious and political issues were also to be avoided for fear that the stage should undermine the authority of the government. The brief revival of satire the stage had witnessed toward the end of the eighteenth-century ended prematurely with the strict censorship laws.

The censorship laws had, without doubt, a negative influence on the development of drama and the revenues for playwrights. On the one hand, until mid-nineteenth century, few authors were concerned with the production of serious drama since the majority felt that drama had been weaned from fundamental interests in life. On the other, the Licensing Act made it impossible for playwrights to earn a respectable living since competition among theatres had lessened so dramatists were forced to turn out plays in great numbers to survive. The censorship provisions, therefore, not only restricted the creativity of artists and lowered the quality of dramatic productions significantly, but they also curbed the free development of drama well into the twentieth century.

A few determined playwrights, nevertheless, continued to present their subversive political opinions and social commentary in their stage productions. Since plays were undergoing censorship by the contemporary government, playwrights like Knowles, who were greatly influenced by Victor Hugo's French historical drama, used historical settings to camouflage the exploration of contemporary issues. Knowles's *Virginius* (1820), which was very popular from the beginning, uses Roman history to "speak against hereditary privilege and to advocate political liberty and greater suffrage"(28). His play *William Tell* also uses a foreign historical setting to explore oppressive authority and rightful rebellion against cruelty and tyranny. On the one hand, playwrights started to look for ways to avoid prohibition and escape censorship; on the other, they suffered from theatrical conditions.

Since the theatre was still under the control of the court, the two patent houses had to be enlarged to accommodate the demands of the increasing numbers of theatre-goers. Covent Garden was enlarged so as to accommodate about 3000 spectators and Drury Lane was rebuilt on a large scale in 1794 so as to provide seating for 3600 people(29). This action was a direct response to the demands of the marketplace, but it unfortunately did not consider the impact of such enlargement on the quality of dramatic performances. The theatre was

furtherance of dramatists with potential. It is surprising, therefore, to find that the first half of the nineteenth century was one of the most difficult times for dramatists since the Renaissance and Restoration. Some blamed the dire state of the theatre on dramatists claiming that playwrights could not "recapture the brilliance of English drama"(24) but a close consideration of the age and the obstacles dramatists faced, convince us otherwise.

Writing drama in Victorian times was not as easy as would be imagined. Dramatists had to conform to strict guidelines to escape the Lord Chamberlain's censorship and, simultaneously, had to have a feel for what pleased their audiences. Knowles was certainly not spared by the censors. The playwright was forced to rewrite his tragedy *Caius Gracchus* in order to obtain a license from the Lord Chamberlain. The play's "liberal sentiments" had to be reconsidered before it would be granted the permission to be produced at Drury Lane in 1823(25). Then again, not all productions faced such difficulties. With his tragedy *Virginius*, Knowles had a positive experience with both his audience and critics after it passed the Lord Chamberlain's examination committee. It was hailed as "a genuine tragedy" even though Knowles had drawn on Roman history for its story. In a newspaper excerpt quoted by Knowles's son, the raisons d'être for its lasting success become apparent. Even though the tragedy did not offer "abundant materials" it was "so simple, yet so complete." The audience was kept from feeling bored by the length of the play -- five acts, as Knowles believed all serious drama should have -- "by filling the earlier parts of the play with beautiful domestic scenes" which gave the spectators "a living and personal interest in the characters." The denouement in the last act exhibited highly sentimental scenes which set off the emotional response of the viewers. The newspaper passage also emphasizes that in the play there was "no startling paradox, no metaphysical subtlety, no strange blending of virtues and vices … no florid extravagance, no 'pomp of words.'" In other words, the audience liked plays to be simple and exciting. In particular, the part of the heroine thrilled the spectators: Her role was "the most exquisite of all: it is almost too lovely to criticize …. The Virginia of Mr. Knowles is a gentle maiden on the verge of womanhood, unconsciously lovely and loving. The beauty of her character is that which can never be out of date"(26). Pathetic roles, sentimental characters, and sensation scenes encouraged the uneducated masses to flock to theatres by the thousands.

The increasing number of theatre-goers during the nineteenth century led to the growth of playhouses in England with the exception of London where their growth was curbed by the Licensing Act of 1737. The Licensing Act gave the Lord Chamberlain the power to uphold the monopoly of two patent theatres,

he managed from (1841 to 1843) to a mythical grandeur, founded on the conscientious staging of great plays, ancient and modern[(22)].

Knowles's efforts were, sadly enough, spent at a time when the more educated social classes had divorced theatres. It wasn't until the mid-1830s that, very gradually, a more cultured class found its way back into the theatre and that mainly because of the fame of some great actor such as Macready or Kemble. Their fame did not only draw the audiences, but actually influenced the production of drama.

Macready encouraged Knowles to keep dedicating his efforts to the British stage. For twenty-five years, Macready exerted direct influence on the writings and productions of Knowles's plays. In 1823, Knowles rewrote *Caius Gracchus* with suggestions from Macready. At Drury Lane, it enjoyed only moderate success running for seven nights. At Glasgow, on the other hand, it became more successful. A successful performance, however, did not mean financial success. Knowles's son asserts that "successful runs … meant little to an author financially before the passage of the copyright law"[(23)]. *William Tell* (1825) was more successful than *Caius Gracchus*, but did not secure Knowles financially. According to Richard Brinsley Knowles, the management and the publisher never paid his father due to bankruptcy. By the 1830s, Knowles seemed to have realized then that as a dramatist achieving commercial success or at least financial stability was a difficult matter. Knowles initially planned to give up lecturing, but since audiences were not easy to please and circumstances were not in favor of playwrights and, especially after the failure of his comedy in 1828, he realized that lecturing was, nevertheless, a source of a stable income. Until the end of his life, lecturing would remain an additional source of income in years of need. As a professional playwright, Knowles was forced to look for a second source of income since his sole reliance on the theatrical profession would not win him enough bread to survive.

Contemporaries of Knowles were also concerned with the dire state of contemporary drama. Renowned poets of the time like Byron, Scott, Wordsworth, Keats, Shelley, and Coleridge, among others, attempted to write verse plays with little success. Coleridge's *Osorio* (1797) was produced at Drury Lane in 1813, and Lord Byron's *Marino Faliero* in 1821, Wordsworth's *The Borderers* (1797), Keat's *Otho the Great* (1819) and Percy Bysshe Shelley's *The Cenci* (1819) remained unperformed. Hazlitt declared in the *London Magazine* for April 1820 that good tragedy was rare even though Imperial Britain at the time was at its climax. As had happened during the Elizabethan Age, one would expect that the country's wealth during Queen Victoria's reign would have led to the celebration of heroic achievement, as can be found in tragedies, and the

> at last put it to the audience whether they would consent that 'The Beggar's Daughter of Bethnal Green' should be repeated on Tuesday, the 'Noes' were certainly a very considerable body[19].

Knowles's comedy failed not necessarily because it was inferior in quality to his tragedy or because it lacked an interesting plot or good poetry. He had the disadvantage of having an audience not easily pleased and having a relatively low-quality production due to the financial difficulties theatres faced at the time. The *Morning Post* underscored that "there was little, if any, new scenery, although we were gratified with another sight of Mr. Stanfield's fine picture of the 'Old London Bridge'"[20]. The essential prerequisite for a successful performance was absent: the sensation scene. The play failed despite its merits. Robert Bell, a contemporary critic, addresses the poetic merit of the comedy. He emphasizes that "its poetry is the poetry of truth, that it is addressed to one's feelings rather than to one's passions, and appeals only to the gentle parts of our nature." Such refinement, naturally, was not enjoyed by the working-class audiences. Undeniably, Knowles's genius was "essentially disposed to the pathetic; he ha[d] no coarse humor or frivolous wit at command"[21]. Knowles refused to compromise his principles to achieve quick success and fame.

In addition to the power the Victorian spectators exercised during stage productions, they also brought about the introduction of working-class characters with whom they could identify. These characters became chief protagonists in melodramatic plays at "minor theatres" rather than the patent theatres. A significant amount of dramatic productions was largely addressed to working-class and lower-middle-class audiences who frequented the minor theatres. The most successful dramas of this period were those which featured heroes from the rural working class such as John Baldwin Buckstone's *Luke the Labourer* (1826) in which both villain and hero are from the rural working-class. Also Douglas Jerrold's *Black-Ey'd Susan* (1829) in which the hero-victim is in the naval-service. The stage became a means for exploring questions of authority, class division, and political rights aside from entertainment. Knowles himself contributed to this type of drama with his play *William Tell* (1825) starring Macready as the central character. Despite all the efforts to preserve good quality drama and much to the disappointment and disapproval of many bright dramatists like Knowles, drama steadily declined. Macready, a famous contemporary actor-manager and a close friend and colleague of Knowles, commented on the playwright's efforts:

> His aspiration was less to revolutionize theatre than to restore Covent Garden (which he managed from 1837-1839) and Drury Lane (which

prioritized as goals in Victorian drama, two concepts of power and authority assumed importance and started to control stage productions: the audience on the one hand and the national government on the other.

The question of how valuable, beneficial, and interesting a play was came largely to be the responsibility of the audience. They indirectly determined the content of plays and playwrights were quick to respond to their demands. Content was tailored to please the audience and to attract the largest number of theatre goers to a play. Just how important a role the audience plays is underscored by Findlater: "The drama is unique among the arts in its dependence upon the immediate reactions of a large audience …. Every dramatist in a secular society must compromise with the demands of the mummers and the tastes of the crowd"(16). Audiences had the privilege to approve or disapprove of a play or player by using signs of approval or disapproval as long as these were expressed on an occasional basis. The new possession of power by the people was a matter most serious. Hughes explains that this authority that had been granted to a people could both be used and abused. It's abuse could be dangerous and could affect the state of art and the marketplace simultaneously(17). Indeed, since the taste for drama was no longer of the same quality as in Elizabethan times and the elite ceased to attend theatres, good quality drama was no attraction for the public. Drama became popular amusement for the populace instead of a prestige art for the educated, high-rank members of society.

Caring nothing for good poetry and subtle meaning, audiences expected excitement and memorable scenes. Knowles tried to meet the demands of his audience without compromising the quality of the drama he produced. In 1828, Knowles produced a comedy entitled *The Beggar's Daughter of Bethnal Green* which, to his surprise, failed because the success of *Virginius* had raised high expectations of his comedy and the working class playgoers wanted to enjoy the plays emotionally and not intellectually. In Wright's account, the spontaneous, individualistic responses of theatre-goers were a valid criterion for the success of a play. Their "flushed cheeks" and "sparkling eyes" were signs of the spectators' total emotional immersion in the play(18). This was never achieved with Knowles's comedy. The five-act comedy was produced at Drury Lane and did not even receive a fair hearing. The opposition of the viewers started in the middle of the second act and rose to such a climax in the third that the stage manager had to entreat the audience to calm down. The piece barely made it to the close. *The Morning Chronicle* gave an account of its reception:

> Hisses, cat-calls, and cries of 'Off,' 'Off,' were … heard at intervals …. After the curtain fell, Cooper[the stage manager] long stood in various supplicatory attitudes before he was allowed to be heard, and when he

the million line[13]. Trades and industries multiplied and the balance of power in the largely agrarian society shifted to cities and the middle class prospered. The privilege of theatre-going, once only enjoyed by the aristocracy, was now also enjoyed by the middle class who was, however, unable to cultivate the same elevated tastes of the nobility. The influx of the populace into theatres during the nineteenth century and their lack of taste for good quality drama led to a demand for passion, terror, fun, and scenery.

This new audience sought something less artistically refined and less intellectually demanding. The educated, higher ranks of society who would have been more interested in the kind of drama Knowles propagated, ceased to attend the theatre. If tragic productions were staged, they had to be full of excitement and sensational scenes to pass the taste of the contemporary audience. Plays which lacked proper emotional stimulation failed sadly. Voskuil explores how audiences merely looked for excitement, sensational performances, high-flown language, and, at times, violence[14]. She explains that the new technology used in staging techniques produced spectacular displays and sensation scenes that appealed to working class audiences. Melodrama and farce became the norm since the new audience looked for sensual rather than intellectual involvement. Mayer investigates how the new technology had transformed the stage: "The scene-painter, the model-builder, and the full effects of machinery of the Victorian stage" gave stage drama a special flavor and excited large numbers of theatre goers. The Victorian stage became "a machine with which to exhibit and deceive—to create illusions of fire, height, water, and, above all, speed and machine-power"[15]. Producers and managers became greatly concerned with meeting the high expectations of the audiences. Spectacles, scene paintings, extravagant costumes and the exploration of contemporary issues attracted flocks of people to theatres. These new conditions created an even harder situation for serious dramatists like James S. Knowles who wanted to restore drama to its old dignity.

Dramatists were long believed to have had the responsibility to produce drama that both teaches and delights. Aristotle's name was used frequently to lend weight to this demand for a kind of literature that entertains and educates simultaneously. Edification, however, was no longer a real concern for many playgoers in the nineteenth century mainly due to the vast changes in Victorian society. Consequently, the English stage experienced a gradual withdrawal of the intellectual classes from theatres and a rapid influx of the middle-class bourgeoisie and the working classes. Playwrights had no easy time addressing the varying tastes of their new audiences and meeting the ever-increasing demands of the marketplace. Since entertainment and social critique were

Knowles's retirement from the stage has been justified as a natural consequence of "certain character traits that he had always possessed"(9). His love for oratory and elocution in addition to his interest in the ministry in his early twenties, before he had decided to become a professional playwright, were considered the driving forces behind his conversion from the boards to the pulpit. Scholarship on Knowles has never looked beyond these assumptions. This research will try to prove that Knowles's abandonment of his career as playwright was not a mere product of a spiritual calling, but rather a direct outcome of the marketplace conditions of his time. This research will first shed light on the socio-political conditions of the Victorian Age which had a direct effect on both audiences and the quality of productions presented at theatres. The paper will then proceed to explore the factors that restricted dramatic productions and discouraged James S. Knowles to continue in his profession as dramatist. These are the low tastes of the new audience, governmental regulations, strict financial policies, and the Dramatic Copyright Act.

The new audience was a product of both economic and social changes. The nineteenth century was characterized by the Napoleonic wars at the beginning of the century, the industrial revolution, and colonization. Brander calls back into our historical memory that the dawn of the nineteenth century was filled with the "reverberating cannonade of the Napoleonic conquests"(10). Bonaparte's wars exhausted Great Britain financially and politically as Britain was subjected to an embargo by France and its allies. Some critics maintain that the circumstances of life during Napoleon's time were the reason for the poor quality of stage productions during the first quarter of the nineteenth century(11). Due to the political situation in Europe, people did not desire to see serious drama and they despised tragedies. This situation continued until Napoleon's defeat in 1815. The end of the wars had a direct effect on the manners and desires of the populace in England. People who were previously pre-occupied with Bonaparte's political and military victories were now relieved of much anxiety and were, once again, seeking entertainment and refinement in drama(12). A new audience started to be interested in stage productions. Hitherto, the theatre had been the target for the aristocracy and the high middle class, now the working classes flooded into theatres seeking amusement and excitement. This social sector, opposed to the more sophisticated social strata, did not look for high quality tragedy or fine comedy.

Additionally, the unprecedented wealth achieved by the industrial revolution, the exploitation of the colonies, and by slave trade triggered vast social change. Urban growth brought many changes to England especially London and its surrounding areas. By 1800, London's population had reached

eloquent testimony to the English public's respect of Knowles as a playwright is the fact that, in 1850, he was nominated to succeed William Wordsworth as poet laureate of England. Even though Knowles had tried his hands at poetry in his youth(3), he was no match for Alfred, Lord Tennyson whose elegy *In Memoriam* was highly praised by many English readers including Prince Albert. Tennyson was finally chosen by Queen Victoria.

Since his youth, Knowles's dream was to become a successful playwright who would achieve fame and fortune. In order to gain the experience needed for playwriting and to discover the secrets of the profession, Knowles became a member in a company of amateur actors. There he met his future wife whom he married in 1809. After his marriage, he joined another company only to meet Edmund Kean, then an unknown player. A friendship developed which would lead to the writing of a number of important and successful plays such as *Virginius*. Kean was a great inspiration for Knowles, but the time was not right for Knowles who attempted to promote powerful and thought-provoking drama. Serious drama had witnessed a decline during the end of the eighteenth century and it would stay in a phase of recession until the late nineteenth century.

A number of lean years followed for serious dramatists like Knowles. His acting in Belfast in 1811 did not bring him the hoped-for fame and fortune and Knowles, for the first time, experienced the yoke of financial difficulties – a yoke he would have to shoulder as a playwright-actor all his lifetime. His depleted finances forced him to accept a teaching position which he continued to hold until 1820. In 1815 his tragedy *Caius Graccus*(4) brought him moderate success. After the success of his second tragedy, *Virginius*(5), in 1820, Knowles decided to become a professional playwright. He left his teaching position at Glasgow and established a Whig newspaper, *The Free Press*, which should bring Knowles a stable income and would allow him to dedicate more time to the theatre. The newspaper lasted only for three years(6). Upon seeing a successful reproduction of his play *Caius Gracchus* five years later in 1823, Knowles was encouraged to broaden his readings in literature. There he started to dream of being a writer for the London stage. In 1825 Knowles was rescued from his difficult financial situation by the success of his historical drama *William Tell*(7). But his success did not last long. Soon after, in 1828, his first comedy *The Beggar's Daughter of Bethnal Green*(8) was a failure. To solve his resulting financial situation, he resorted to lecturing publicly on poetry, drama, and elocution. In the following years Knowles increased his acting roles both in his own dramas and in productions of Shakespeare's plays to support his meager income as playwright. He continued to perform and manage his own plays until 1846. By 1847, Knowles was an ordained Baptist minister.

The Arab Journal For Arts Vol. 7 No. 1, 2010, pp. 11-29

Born too early or too late? James Sheridan Knowles and the Nineteenth-Century Literary Marketplace

Susanne Ramadan and Mahmoud Shra'ah*

Abstract

The following study presents the Victorian playwright and actor James Sheridan Knowles (1784 - 1862), who was one of the most well-known dramatists of the nineteenth century. Late in his lifetime, Knowles converted to the Baptist faith and gave up his career as playwright and actor. Sources on Knowles and his age have to this point maintained that Knowles became an ordained Baptist minister and abandoned the stage entirely because of his change of faith. This research will prove otherwise. It will expose the actual factors that drove Knowles to give up playwriting and it will refute previous assumptions about Knowles's desertion of the stage during the last years of his life.

James Sheridan Knowles, the famous nineteenth century playwright, had long been neglected by scholars. Only less than a handful of scholarly studies on Knowles are available and all have maintained that Knowles abandoned the stage in favor of the pulpit due to his conversion to the Baptist faith in 1845. His son, Richard B. Knowles published a biography on his father, *The Life of James Sheridan Knowles,* in 1872 he asserts that his father retired from the stage because of his new faith. Leslie H. Meeks's specialized study on Knowles reaffirms Richard B. Knowles's claim that Sheridan Knowles gave up his literary career in favor of his new faith. Dictionaries, Encyclopedias, and resources on Victorian theatre all confirm this assumption(1). This study will shed new light on Knowles's late career change delving into the actual motives behind the playwright's decision to retire from the stage during the last seventeen years of his life.

Knowles's contributions to the Victorian stage were highly regarded then. He was an actor and a playwright and most of his performances and plays were received well. He always dreamed of exceptional success which he achieved neither in Ireland nor in England. Nevertheless, in September 1833, he was elected honorary member of the Cambridge Garrick Club(2). Perhaps the most

* English Department, Faculty of Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Claudon (dir), (1993), Francis. *Les Diableries de la nuit: Hommage à Aloysius Bertrand*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon.

Corbat, Henri. (1975), *Hantise et imagination chez Aloysius Bertrand*, J. Corti,.

Dictionnaire des littératures de langue française. (1987), JP.de Beaumarchais, D. Couty, A. Rey, 4 volumes, édition Bordas.

Dictionnaire Historique de la Langue Française, (1992), sous la direction d'Alain Rey, 2 Volumes, éditions des Dictionnaires Robert,.

Du Bellay J., (1994), *Les Antiquité*s *de Rome-Les Regrets*, Flammarion.

La Fontaine, Jean de la. (1995), *Fables*: présentées par Alain-Marie Bassy. Paris: Flammarion.

Lagarde, André, et Laurent Michard. (1985), *XIXème siècle: Les Grands Auteurs Français du programme Anthologie et histoire littéraire*: Paris: Bordas.

Lagarde, André, et Laurent Michard. (1985), *XVIèm siècle, Les Grands Auteurs Français du programme Anthologie et histoire littéraire:*. Paris, Bordas.

Lagarde, André, et Laurent Michard. (1985), *XVIIème siècle Les Grands Auteurs Français du programme Anthologie et histoire littéraire*: Paris: Bordas.

Milner, Max. (1960), *Le Diable dans la littérature française de Cazotte à Baudelaire*, Paris, Corti, 2 vols.

Musset Alfred de, (2006), *Poésies Complètes*, Paris, Le Livre de Poche classique.

Rude, Fernand. (1971), *Aloysius Bertrand: une étude de Fernand Rude, avec un choix de textes, des illustrations une bibliographie, une chronologie: Aloysius Bertrand et son temps*, P. Seghers.

Sprietsma, Cargill. (1926), *Louis Bertrand dit Aloysius Bertrand 1807-1841 une vie romantique étude biographique d'après des documents inédits: 1807-1841*, Champion.

Vigny, Alfred de. (1973), *Poèmes antiques et modernes: Les Destinées*, Préface de Marcel Arland. Paris: Gallimard.

Weber J.P., (1960), *Genèse de l'œuvre poétique*, Gallimard.

(4) Malandain Paul, article in "Dictionnaire des Littératures de Langue Française", Tome A à D, Bordas, 1987, p. 259-260.
(5) Sainte-Beuve (1804-1869). Auteur et surtout critique littéraire de l'entourage de V. Hugo.
(6) « Le Téméraire » Dijon 1433-1477, Duc de Bourgogne (1467-77, fils de Philippe III le Bon; grand ennemi de Louis XI.
(7) gothique: le terme témoigne de goût, pronnoncé, de l'époque (cf infra).
(8) Rembrandt Leyde 1606- Amesterdam 1669.
(9) J. Callot: graveur et dessinateur (Nancy 1592-1635). « Les Caprices » et « Les Misères de la guerre » sont au musée de Nancy.
(10) Rapière: armes de XV, XVIème siècle, épée, longue et effilée.
(11) Escopette: armes de XV, XVIème siècle, arme à feu.
(12) Moyenâgeux / euse: qui a l'aspect d'une construction d'époque, ≠ Médiéval/e: qui en a la réalité.
(13) *Notice*, *op.cit.*, p.342.
(14) L. Boulanger: ami de Hugo, qui a laissé des portraits.
(15) F.Cooper: romancier américain (1789-1851) surtout connu par « Le dernier des Mohicans ». La phrase en remplace une autre, rayée sur le manuscrit, empruntée au poète romantique allemand Jean-Paul dans *Le Songe*: « L'horloge sonnait minuit, et les portes de l'église étaient agitées à grand bruit par une main invisible ».
(16) *op.cit.*, p.78. Il s'agit de la fin du dialogue entre l'autaur-narrateur, rêveur dijonnais, et le promeneur. Cf. Avant-texte.
(17) Du Bellay, *Antiquité*s (15).
(18) *Op.Cit.*, p.296-pour Livre I-Projets flamands.
(19) Cf. Musset dans *Les Nuits* (*La Nuit de Mai*): "Poète, prends ton luth et me donne un baiser;." Avec ce goût romantique des éléments qui rappellent le Moyen âge.
(20) Roman allégorique du XIIIème siècle par Guillaume de Lorris puis Jean de Meung.
(21) *Op.Cit.*, p. 318 note 2 de la page 143, page du texte étudié.
(21) Ater: latin, noir (cf l'âtre).
(22) *Op.Cit.*, préface par M.Milner: p. 50-59

Bibliographie

Bertrand Aloysius. (1980), *Gaspard de la Nuit, Fantaisie à la manière de Rembrandt et de Callot*, Gallimard NRF.

Blanc, Réjane. (1986), *La quête alchimique dans l'œuvre d'Aloysius Bertrand*, A.G. Nizet.

السيوس بيرتراند، ذلك الرومانسي الأكثر أهمية مما نعتقد

محمد الزعبي، قسم اللغات الحديثة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

ملخص

كان لويس (السيوس) بيرتراند قد وقع باكرا ضحية لمرض ذات الرئة (الذي كان متفشيا في تلك الحقبة) وضحية للبؤس أيضا حيث انه لم يعرف الشهرة إلا بعد موته. فعمله بل رائعته "غاسبر الليل"، الذي لم يتوقف عن العودة إليه مراجعة وتدقيقا نظرا لامتلاكه حسا فنيا مرهفاً، هذا العمل لم ينشر أثناء حياته وذلك لأسباب مختلفة.

لا بد للمرء من أن يتألم مهما امتلك من جفاء القلب لأن شخصا بهذا القدر من النقاء والحساسية لم يجد من يرافقه في لحظاته الأخيرة سوى رجل واحد هو النحات (دافيد دانجيه) الذي أُضطر كما يخبرنا (سانت بوف) لأن ينتظر بعد القداس الجنائزي (تحت عاصفة هوجاء)، (عربة الموتى التي لم تأتي). يُظهر هذا الأمر مدى التشابه بين الفنان الرومانسي وطائر القطرس، الذي تحدث عنه بودلير، فهو كبش الفداء في مجتمع يندفع نحو المال.

يتركز هذا البحث حول النقاط التالية: 1- سرد موجز لحياة الشاعر و التحولات التي مر بها عمله 2- تحليل لبنية العمل خاصة استهلالات النصوص ثم متن الديوان. 3- دراسة تفصيلية للقصيدة التي نعتبرها بالغة الدلالة: الرقصة الدائرية تحت الجرس وهي القصيدة السادسة في الكتاب الثالث.

أخيرا نستند في الخاتمة الى بعض ملاحظات (ماكس ميلنر) الذي قام بتحقيق الطبعة التي اعتمدناها مرجعا.

* The paper was received on June 4, 2008 and accepted for publication on Oct. 15, 2009.

Notes

(1) ouvrage de référence: Bertrand Aloysius, *Gaspard de la Nuit, Fantaisie à la manière de Rembrandt et de Callot*, Gallimard NRF, 1980.

(2) C'est ainsi qu'on appelait les militaires licenciés par le pouvoir après la chute de l'Empire.

(3) Nodier (1780-1844). Né à Besançon, auteur de romans mais aussi de Contes Fantastiques.

Jérôme Bosch (cf "L'Enfer") ou encore tels chapiteaux, tels calvaires-on songe, ici, à ceux des "enclos partiaux" en Bretagne-.

Quant à "l'ombre de la statue gigantesque", elle ne peut naître, elle non plus, que de la vision imaginative d'A.B., une note(21) de l'éd. de référence précisant que la statue n'a jamais existé !

<u>Verset 6</u>

Comme ce sera le cas chez Baudelaire, la crise a une fin, mais alors que la déréliction baudelairienne (Spleen IV) fera que

"…._ L'Angoisse, atroce(21), despotique (atroce: ater:latin noir(cf/et l'âtre)

Sur mon âme incliné plante son drapeau noir."

Ici, la lune dissipe "fondit" les muées devenues joliment "gris de perle" (pouvons-nous remarquer que c'est là, à l'époque, la couleur des tenues de la fin de deuil??) et la pluie cesse lentement, "goutte à goutte" alors qu'on peut, tout de même, s'étonner de l'effet quelque peu "kitch"…- "les girouettes se rouillèrent".

Fin cependant d'une toute autre "magie" avec l'évocation sensitive, sensuelle même, du "Jasmin" dont "la brise jeta sur mon oreiller les fleurs."

<u>Que conclure de ce texte qui puisse éclairer l'œuvre</u>?

"Nouveauté de l'entreprise(22)", "poétique, dans le sens productif et technique du terme" d'un artiste qui a "attendu de l'Art", pierre philosophale du XIXème siècle, ce qu'en appendaient beaucoup de ses contemporains, une initiation transfigurante lui permettant de transcender les limitations d'une existence où les artistes étaient condamnés à la souffrance et à l'humiliation. Que ces termes de Max Milner nous semblent justes, comme l'est aussi ce qu'il dit de ce "pionnier" que fut Bertrand Aloysius, pour "Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, Huysmans, Claudel, Max Jacob, Reverdy et les surréalistes".

Le charme-"Carmen": "le chant psalmodié aux pouvoirs magiques"-Capiteux de ces textes, de ces poèmes en prose-oui, déjà, avant la célèbre définition de Baudelaire-nous dit bien que, pas plus qu'il n'y a de grande et de moins grande magique, mais de la bonne…et de la commerciale, négligeable, méprisable même parfois, musique, il n'y a pas de Romantiques majeurs et de Romantique mineurs. Mallarmé se proposait le "tombeau" d'A. Bertrand: quel plus bel hommage que celui qui disait "Toute chose sacrée et qui veut demeurer sacrée s'enveloppe de mystère"? Aloysius: oui, gardons, avec ce prénom un peu désuet, obsolète, le "mystère" charmant -au sens, cette fois, de délicieux-au parfum des temps passés.

"l'astre des nuits"…dont les chanteurs à la voix veloutée, dits "chatune", feront "leur choux gras", pour séduire (i. e: détourner, comme par magie, du droit chemin !) sur les ondes radiophoniques….

Quant aux " girouettes [qui] criaient comme des grues en sentinelle sur qui crève l'averse dans les bois", on peut leur trouver un air tout à fait ressemblant aux "cigognes au long cou volant autour d'une horloge gothique" des "notes sur l'Illustration…[18]" mais le gr de grues est beaucoup plus dur, du point de vue sonore, que les g/gn adoucis par i/o/e de cigogne. Or, ces "grues" sont "en sentinelle", effrayants soldats de la nuit et le cr de "crève" renforce l'image et visuelle et sonore.

"Les bois" enfin, "Grands bois, vous m'effrayez comme des cathédrales"; ici encore, nous retrouvons la "double postulation": fascination / répulsion; la "passion" donc: tourbillon d'émotions intenses, sans lesquelles on ne saurait vivre-et c'est le vivre sans passion(s), c'est mourir toute sa vie" de Diderot écrivant à sa maîtresse d'alors, Mme de-Puisieux-mais aussi souffrances comme celle de la -Passion du Christ.

Verset 3

Que de mystères ! Qui / qu'est ce qui fait "éclater" la chanterelle du luth, tourne "un feuillet du Roman de la Rose ? Bientôt, Maupassant dira l'angoisse formidable ("formido" en latin: l'épouvante) provoquée par le Horla…

Trois termes "sonnent" de façon quasi médiévale: Luth[19], appendu et, bien sûr, le *Roman de la Rose*[20].

Verset 4

Combat des forces des ténèbres ? Ou combat du Bien -"au haut de Saint-Jean" évoque le clocher et "la foudre" se fait alors comme celle du Dieu Vengeur de l'Ancien Testament-contre le mal, la magie noire; le Bien triomphe du Mal "Les enchanteurs s'évanouirent frappés à mort", les "livres de magie" brûlent "comme des torches". Dans La Flûte Enchantée, l'opéra massonique de Mozart, les forces du Bien triomphaient ainsi du Mal. Oui, mais ici, tout se mêle, se confond en un opéra fantastique et effrayant: le clocher est "noir" et, au v.5, le rouge (« rouges flammes du purgatoire et de l'enfer »), sur ce fond noir, provoque une "effrayante lueur".

Imagination coloriée….comme les vitraux des églises et des cathédrales-on pense à la "Notice" de Sainte Beuve- et comme voulaient la provoquer les "mystères et les "miracles"; et même déjà avant eux, les "répons", toutes ces formes, au demeurant superbes, du théâtre du Moyen-âge, ou les tableaux de

Structure: 6 versets à peu près isométriques.

Etude: **Verset 1**

D'emblée, apparait le fantastique avec les "douze magiciens" et leur danse en rond: rond / ronde des sourciers et sourcière, sabbat diabolique, et l'on se souvient qu'à la fin du premier avant-texte, A.B. écrivait

(15)_" "…Quoi ! Gaspard de la Nuit[16] (ici, le personnage éponyme) serait ?..."

_ Eh ! oui….le diable !" (c'est nous qui soulignons)

_ "Merci, mon brave ! …Si Gaspard de la Nuit est en enfer, qu'il y rôtisse. J'imprime mon livre" "

Or, cette ronde fantastique a lieu "sous la grosse cloche de Saint-Jean", l'église dijonnaise: si l'on prend les termes au pied de la lettre, il y a là un sacrilège, les magiciens-évidemment, métaphorisation des douze coups de minuit, heure symbolique-profanant le lieu saint par leur présence "infernale".

"Ils évoquèrent l'orage l'un après l'autre" "c-vocare": appeler pour faire sortir: l'orage, déchaînement, déferlement, des forces obscures, mystérieuses; comme la foudre était déjà l'attribut de Zeus/Jupiter punitif, il s'agit de déchaîner les forces du mal contre les hommes. Les orages fascinent (cf. l'étymologie du mot… qui donne aussi "fascisme" !) et terrifient à la fois; et les romantiques y sont encore plus sensibles; on pense au *René* de F.R. de Chateaubriand: "Levez-vous, orages désirés…" et à nombre de tableaux de l'époque: bateaux dans la tempête, torrent en cure après l'orage charriant rocs et arbres déracinés…

D'où l'épouvante du narrateur, épouvante provoquée par ces "douze voix"- 12: 4 fois 3, 3 ce nombre à valeur hautement symbolique dans toutes les idéologies religieuses, de celle des Romains (ou des grecs)- cf. le "trois fois triple tour" du fleuve des enfers chez Du Bellay[17]- à celle des chamans inuits ou du fin fond de la Mongolie!, "Qui traversèrent processionnellement les ténèbres". Cette dernière expression ne préfigure t-elle pas, chez Baudelaire, à la fin de "Spleen IV"?:

"Et de longs corbillards, sans tambours ni musique,

Défilent lentement dans mon âme; …"

Verset 2

Lune / Pluie / Eclairs / Tourbillons: Toutes les expressions du fantastique romantique, dans les tons sombres, sont là; d'autant que la lune, par une allégorie sans majuscule, une personnification, "courut se cacher", elle dont, après Rousseau, Chateaubriand chantait la belle, la "divine" lumière douce, elle,

proses diverses" (10 textes, "Note sur l'illustration de *Gaspard de la Nuit*", dans laquelle le poète donne des indications très précises, qui ne sont pas sans évoquer les gravures de J. Callot; "Le caractère général du dessin sera "moyen-âge" et "fantastique"., et enfin "Instructions à M. le metteur en page", dont "Envoyer les épreuves d'auteur à l'adresse suivante: M. Louis Bertrand, rue du Fossé-du-Temple, n° 22 (près du Boulevard du Temple).

J'ai, à dessein, souligné "gothique" et "Louis": dans l'édition de référence, la note 1 page 53 nous dit la chose suivante: "Comme le montre le meilleur historien de Bertrand Carfill Sprietama (Louis Bertrand (1807-1841), dit Aloysius Bertrand […] Champion, 1926, p.20), ce pseudonyme ne fut employé par le poète que rarement. Le projet manuscrit de couverture qu'il composa, en 1836, pour *Gaspard de la Nuit*, porte comme nom d'auteur "Louis Bertrand" et rien ne prouve qu'il ait, depuis, changé d'idée. Mais c'est sous le nom d'Aloysius qu'il fut salué par Baudelaire et Mallarmé, fidèles à une tradition qu'il serait vain de vouloir rompre." Certe, la note "dépoétise" quelque peu ce charmant pseudonyme. Il n'en reste pas moins que "Aloysius" "fait gothique", selon la mode "troubadour" de l'époque, dont témoignent, entre autres, avec le décor de *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, et la réelle théâtralisation moyenâgeuse(12) de sa maison à Suernesoy, la restauration de Viollet-le-Duc, qui ajouta à la Cathédrale de Périgueux, à Fontevroult, à Chartres etc…, des clochetons qui lui semblaient "faire vrai"…D'ailleurs, n'était-ce pas aussi l'intention implicite du poète, qui parle, continûment, des "fantaisies gothiques": qu'est-ce que "fantaisies", si ce n'est pas ce qui peut susciter des images étranges ou tout texte qui les suscite, jusqu'au fantastique.

Et il n'est que de relever, dans la notice de Sainte-Beuve(13), les phrases suivantes pour se convaincre du fait que, inspiré peut-être? Sans doute? Par toutes les belles architectures dijonnaises, A. Bertrand aimait le Moyen-âge et donc aussi tout ce qui pouvait y faire penser: "Plus d'un de ces jeux gothiques de l'artiste dijonnais pouvaient sembler à l'avance une ciselure habilement faite, une moulure enjolivée et savante, destinée à une cathédrale qui était en train de s'élever. Ou encore, c'était le peintre en vitraux qui coloriait et peignait ses figures par parcelles, en attendant que la grande rosace fût montée".

III Etude d'un poème: livre III poème 6 "La Ronde sous la cloche"

"A M. Louis Boulanger(14), peintre"

Phrase en exergue: "C'était un bâtiment lourd, presque carré,

Entouré de ruines, et dont la tour principale, qui

Possédait encore son horloge, dominait tout le Quartier."

Fenimore Cooper(15)

Ce tout premier texte montre le jeune auteur, rêvant dans un jardin public de sa ville, puis discutant, conférant plutôt, avec un promeneur sur l'art: "plût au ciel que l'art ne fût pas une cheminée", question-litanie tout au long des premières pages.

<u>2/ La préface</u>: Commence ainsi: "L'art a toujours deux faces antithétiques, médaille dont, par exemple, un côté accuserait la ressemblance de Paul Rembrandt(8), et le revers, celle de Jaques Callot (9)", le premier qui, dit-il "absorbe sa pensée dans la méditation et dans la prière", le second "qui ne jure que par sa rapière(10), et par son escopette(11)", "qui fait du bruit dans la taverne", "qui caresse les filles de bohémiens". "Or", ajoute t-il, "l'auteur de ce livre a envisagé l'art sous cette double personnification…".

<u>3/ A Victor Hugo</u>: "A Paris, 20 Septembre 1836". Le texte, poème en prose en fait, est un panégyrique du maître dont l'œuvre vivra encore quand "le petit livre que je te dédie", écrit-il, "aura subi le sort de tout ce qui meurt…", sera "dans cent ans", « œuvre moisie et vermoulue" sur "la première page" de laquelle sera "ton nom illustre qui n'aura point sauvé le mien de l'oubli".

Trois avant-corps donc, comme l'on dit de ceux d'un bâtiment, dont nous pouvons retenir trois idées: les "fantaisies"-nous expliquerons le mot-de *Gaspard de la Nuit* ont, comme Janus, deux visages, l'un pénétré, réfléchi, tourné vers l'intérieur (le mode "Rembrandt"), l'autre facétieux, parfois quelque peu osé, voir grossier (le mode "Callot"); mais les fantaisies visent à l'Art, disent la quête de l'Art (que dira d'autre Baudelaire), quête qui se situe sous l'égide hugolienne (le "grand" Hugo, visionnaire, celui des dessins à la plume ou de "*La fin de Satan*").

<u>B/ Le corps du recueil</u>:

Six livres, respectivement de 9, 10, 11, 8, 7, et 6 poèmes et dont les titres sont: "Ecole Flamande" (on pense à Brueghel, à Rembrandt), "Le vieux Paris" (Baudelaire écrira bientôt ce vers "Le vieux Paris n'est plus…", dans *les Fleurs du Mal*), "La Nuit et ses Prestiges", "Les Chroniques", "Espagne et Italie", et "Silves". Les 45 poèmes en prose se terminent par un "A Charles Nodier" (cf. note 3), Paris, 20 septembre 1836. Que cette postface ait été d'abord "adressée" à Sainte-Beuve, et datée du 20 mars 1836 ne change rien au charme du texte, clos sur le verset suivant:

"Et l'églantine du ménestrel sera fanée que fleurira toujours la giroflée, chaque printemps, aux <u>gothiques</u> fenêtres des châteaux et des monastères".

L'ensemble est complété par 13 pièces détachées, dont l'une dédiée à David d'Angers: "A M. David, statuaire", et par des "Appendices": "Chroniques et

1830: Il est dans la misère, revient à Dijon où il est connu comme un fervent républicain.

1833: Repart pour Paris avec sa mère, veuve, et sa sœur Elisabeth, fait de petits travaux de secrétariat, est ami avec le sculpteur David d'Angers (grand artiste romantique) mais voit ses œuvres théâtrales refusées.

1838-1841: Il est le plus souvent malade, hospitalisé, et meurt le 29-4-1841.

Son texte est, finalement, publié, grâce à ses amis, en novembre 1842. Il l'avait présenté, sous un premier état, à Sainte-Beuve, en 1829. En 1833, l'éditeur Renduel avait accepté de le publier mais l'affaire avait traîné, soit du fait de Renduel, soit parce que le poète ne se décidait à faire les changements demandés. Renduel, en 1838, renonce à la publication…puis se retire du monde de l'édition, sans qu'A. Bertrand en soit avisé. Celui-ci mourut donc sans voir son rêve se réaliser.

En 1925 enfin, Bertrand Guégan eut accès au manuscrit autographe et put publier, chez Fayot, l'édition telle que la souhaitait l'auteur.

II Structure et Intérêt

A/ Trois avant-textes nous éclairent sur le dessein de l'auteur, ce romantique "le plus connu sans doute des méconnus de la littérature française du XIXème siècle… un des héros-martyres de ce qu'on a appelé la "bohème littéraire" (comme Gérard de Nerval), "un pionnier de la recherche formelle, (…) un des créateurs, en France, du poème en prose (avec Alphonse Rabbe, Maurice de Guérin, et avant Baudelaire"(4); ce poète malheureux, dont Sainte-Beuve(5) disait qu'il était "grand général tué sous-lieutenant", Sainte-Beuve dont un quatrain des *Consolations* ouvre, en épigraphe, le recueil et évoque Dijon, la ville chère au cœur d'A. Bertrand.

1/ Dijon donc, la splendide ville bourguignonne, ville de Charles-le Téméraire(6): après la petite ode introductive, comme en réponse au quatrain de Sainte-Beuve: "Gothique donjon / Et flèche gothique(7) / Dans un ciel d'optique / Là-bas, c'est Dijon…",les premiers mots de *Gaspard de la Nuit* sont éclairants:

"J'aime Dijon, comme l'enfant, la nourrice dont il a sucé le lait, comme le poète, la jouvencelle qui a initié son cœur.-Enfance et poésie! Que l'une est éphémère et que l'autre est trompeuse! L'enfance est un papillon qui se hâte de brûler ses blanches ailes aux flammes de la jeunesse, et la poésie est semblable à l'amandier: ses fleurs sont parfumées et ses fruits sont amers."

The Arab Journal For Arts Vol. 7 No. 1, 2010, pp. 1-10

Aloysius Bertrand, ce romantique moins "mineur" qu'on ne le dit

Mohammad AL Zou'bi *

Résumé

Louis (Aloysius) Bertrand fut tôt malade (la phtisie était, hélas, chose fréquente à l'époque) et miséreux; il ne connut pas la célébrité de son vivant: son œuvre, *Gaspard de la nuit*,(1) son chef-d'œuvre en réalité puisqu'il le prit et le reprit sans trêve, ayant de l'art le sens le plus exigeant qui soit, ne fut pas publiée de son vivant du fait d'avanies multiples et diverses.

On ne peut d'ailleurs qu'en souffrir si l'on est un cœur tant soit peu généreux: qu'un être aussi pur, aussi sensible, n'ait eu, pour l'accompagner dans ses derniers instants, puis à sa dernière demeure, qu'une seule personne, le statuaire David d'Angers qui, nous dit Sainte-Beuve, dut même, après la messe mortuaire, attendre sous "un orage effroyable [qui] grondait", "le corbillard [qui] ne venait pas", montre à quel point l'Artiste romantique est, comme l'albatros baudelairien, la victime quasi expiatoire d'une société ardemment tournée vers l'argent.

Cet étude s'articule autour des points suivants: après une courte biographie et une évocation rapide des avatars subis par l'œuvre dans la première partie, nous analysons dans la deuxième partie la structure, en particulier l'avant-texte puis le corps du recueil. La troisième partie étant consacré, quant à lui, à l'étude détaillée d'un poème, que nous jugeons très significatif: Livre 3 Poème 6 "La Ronde sous la Cloche".

Notre conclusion s'appuie sur un certain nombre de remarques de Max Milner qui a établi et annoté l'édition de référence.

I-Biographie

Son vrai nom est Jaques-Louis-Napoléon Bertrand.

20-4-1807 Naissance à Ceva (Piémont). Son père qui y est lieutenant de gendarmerie, est nommé en 1814 commandant de la compagnie des Landes, à Mont-de-Marsan. En 1815, après la chute de l'empire, la famille s'installe à Dijon, le père étant devenu un "demi-solde »(2)

1826: Il lit, à la Société d'études de Dijon, 55 premiers textes.

1828: Installé à Paris, il fréquente les salons de V. Hugo et C. Nodier(3).

* Département Des Langues Modernes, Université De al-ALBAYT, Mafraq, Jordan.

Table of Contents

Articles in French

Articles in English

Articles in Arabic

- One copy of the issue in which the manuscript is published well be sent free of charge to the sole or principal author of the published manuscript.

- Manuscripts should be addressed to:

Secretary General
The Society of Arab Universities Faculties of Arts
Editor – in –Chief
Association of Arab Universities Journal for Arts
Yarmouk University , Irbid , Jordan.
Tel . 00962 2 7211111
Fax. 00962 2 7211137
E-mail:saufa@yu.edu.jo
Website :http://saufa.yu.edu.jo

Documentation

References in the text are serially numbered between brackets ( ) .

References at the end of the article shall be as follows in case the source or reference work is a book:

The author’s full name: source or reference work , part, number, publisher, place of publication , year, page(s).

e.g. Dayf, Shawqi : *The First Abbasid Period* ,Dar al- Maarif , Egypt,1966,.24.

In case where a periodical or a journal is consulted , referral thereto shall be as follows :

The author’s full name, source or reference work, *name of periodical or journal*, volume number, year, page.

e.g. Sa’aydan , Ahmad Saleem :" On Arabicization of Sciences". *Jordanian Arabic Language Academy Journal*, Volume I .No 2 July 1978,p.101.

References should be listed in the bibliography at the end of the manuscript in alphabetical order of authors’ surname, beginning with Arabic references, then foreign ones.

Subscription Information

Annual subscription rates in Jordan: individuals (JD 3.00), institutions (JD 5.00); outside Jordan: individuals (US $ 7.00), institutions (US $ 10.00) or equivalent.

Association of Arab Universities Journal for Arts

A Biannual Refereed Academic Journal

Association of Arab Universities Journal for Arts (*AARUJA*) is a biannual refereed academic journal published by the Society of Arab Universities Faculties of Arts at Universities members of the Association of Arab Universities.

Notes to Contributors

Language

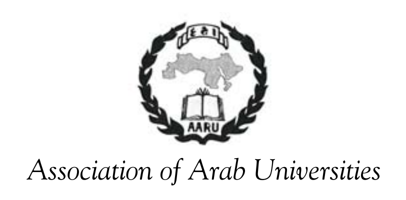
AARUJA's Articles are published in Arabic together with their abstracts in English. Manuscript, however, may be published in any other printable language.

Rules Regulating the Journal

- Manuscripts should be submitted in Arabic together with an English abstract. However, submission in either English ,French, or any other printable foreign language, with an Arabic abstract, is subject to approval by the Editorial Board
- *AARUJA* publishes genuinely original articles characterized by clear academic methodology, comprehensiveness, and thorough investigation; where exact referencing is made to sources and reference works, and the article has not been previously published anywhere else. A specialized criticism or review of an academic work published in the Arab world or abroad as well as reports on specialized Arab or inter- national symposiums and conferences may be published. Manuscripts accepted for publication in *AARUJA* are approved for academic promotion
- *AARUJA* publishes academic articles in the fields of arts, languages, social and human sciences, social service, journalism and mass communication
- Manuscripts should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted together with a floppy disk congruent with IBM (Ms Word)
- Manuscripts including figures, drawings, tables and appendixes shall not exceed thirty pages
- Manuscripts submitted for publication in *AARUJA* shall be sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are chosen with absolute confidentiality by the Editor –in –Chief
- *AARUJA* reserves its right to ask the author to omit, reformulate, or reword his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy
- Copyright pertinent to the manuscript accepted for publication shall be transferred to *AARUJA*.
- *AARUJA* does not pay remuneration for the articles published therein

Typesetting and Layout
Majdi Al-Shannaq

ISSN 1818-9849



Association of Arab Universities



The Society of Arab Universities
Faculties of Arts

Association of Arab Universities Journal for Arts

A Biannual Refereed Academic Journal

Published by The Society of Arab Universities Faculties of Arts at Universities Members of AARU

Vol. 7 **No. 1** **1431/2010**